



Udviklingstræk, teser, tolkninger og analysekategorier

Mellem uddannelsessystemet som genussystem, den funktionelle kønsneutralitet og den kønnede praksis. Arbejdspapirer om analysestrategier.

Borgnakke, Karen

Publication date:
2006

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Borgnakke, K. (2006). *Udviklingstræk, teser, tolkninger og analysekategorier: Mellem uddannelsessystemet som genussystem, den funktionelle kønsneutralitet og den kønnede praksis. Arbejdspapirer om analysestrategier.* (s. 1-48). Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

Arbejdspapirer om analysestrategier

UDVIKLINGSTRÆK

- Teser, tolkninger og analysekategorier

Mellem uddannelsessystemet som genussystem,
den funktionelle kønsneutralitet og den kønnede praksis

Af Karen Borgnakke

Karen Borgnakke, karenb@hum.ku.dk

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling

Københavns Universitet

Forbemærkninger

Denne version af arbejds papiret er fra 1996 og har sammen med kapitlet *I hvis billede? Kønsspørgsmålets hvordan* (Borgnakke 1996) indgået i forskellige forskeruddannelses- og forskernetværks sammenhænge. Her har analysestrategiske spørgsmål, samt spørgsmål om forholdet mellem kønsdiskurser og uddannelsesforskningens grundkategorier, stået til diskussion og afklaring. I forhold hertil er arbejds papiret både et analytisk reflektivt og eksemplificerende bidrag til denne afklaring. Arbejds papiret har desuden fungeret som baggrund for senere artikler og kapitler i bøger, jf. Borgnakke 2005, 2006.

Nærværende udgave fungerer som den udvidede, men altså forsat oprindelige version med referencer frem til 1996.

Ønsker man referencer ajourført frem til 2006 henvises til mine fremstillinger i:

I hvis billede? Kønsspørgsmålets hvordan, kapitel 21, Borgnakke, K. (1996b) *Pædagogisk feltforskning* (bd.1). København, Akademisk forlag.

Professionaliseringsgevinsten - lærerprofessionalisering gennem forsøg og udviklingsarbejde, Borgnakke, K. og P. H. Raae (2004) *De Professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelse*, K. Hjort (red.) Roskilde Universitetsforlag.

I hvis billede skal udviklingen ses?, kapitel 5, Borgnakke, K. (2005) *Læringsdiskurser og praktikker*. Akademisk Forlag.

Professionaliseringens kønsdiskurs, Borgnakke, K. (2006) *Nordisk Pedagogik*.

København 2006

Karen Borgnakke

Indledning

En af uddannelsesforskningens og kønsforskningens opgaver er at tolke de samfundsmæssige udviklingstræk, samt analysere og tage stilling til konsekvenserne for skole- og uddannelsessystemet og dets udvikling.

I forhold til denne opgave har den pædagogiske kønsforskning jævnligt kunne se sin egen berettigelse og praktiske orientering bekræftet. Dels i forhold til de skole- og uddannelsespolitiske spørgsmål, præciseret som spørgsmål om ligestilling og ligestilling. Dels i forhold til kønsbevidste pædagogiske forsøg, som praktiske udviklingsarbejder og forandringsforsøg.

Den bekræftelse som forskningen får handler umiddelbart om aktualitet, relevans og nyttighed. Men samtidig har det også skygget for en række ellers nødvendige problematiseringer og afklaringer. Ikke blot af grundlaget, også af de argumenter, teser, tolkninger og analysekategorier, der lægges frem, og konsekvenserne af at anvende dem.

I denne artikels fem afsnit skal jeg sætte fokus på flere potentielt samspillende teser, tolkninger og analysekategorier - alle af relevans for analyse af forholdet mellem køn, det moderne uddannelsessystem og dets udviklingstræk. Jeg gør det med flere forskellige, og dog forbundne, udspring. Først tages afsættet i de vidtfavnende teser om udviklingstræk. Dernæst forfølges og uddybes udviklingstrækkenes baggrunde og konsekvenser, disponeret som følger:

I: Teser om udviklingstræk, s. 4 - 11

II: Grundkategorier og uddannelsessystemet som et genussystem, s. 12 -20

III: Kvinders indtrængen på mandligt domæne, en historie i historien om udviklingstræk, 21 -24

IV: Det moderne virksomme udviklingstræk, den funktionelle kønsneutralitet, s. 25-34

V: Spændingsfeltet mellem kønsneutralitet og kønnet (livs-)praksis s. 35-45

Afsnit I: *Teser om udviklingstræk*

Med udspring i overgribende tesesætninger - og i en hed aktualiserende debat

Hvis debatter er hede, hænger det ofte sammen med, at nogen vover en overgribende tese, et kønspolitisk standpunkt, et postulat, der rammer - eller i det mindste fænger i offentligheden. Lad mig give eksempler på de overgribende teser - fremsat i henholdsvis 1984, 1986, 1991 og 1994.

“Om den kvindelige autoritet påstår jeg altså, at den fra familien er blevet udbredt til klasseværelset og fra klasseværelset til de ændringer i ledelsesformer, som søges gennemført i samfundet i øvrigt - ligesom den har gjort sig gældende inden for kriminalforsorg og behandlingen af de psykisk afvigende. Spørgsmålet er jo, om ikke velfærdsstaten efter sit væsen er af hunkøn, skabt i familiens lignelse, ud fra dens iboende utopi: at enhver yder efter evne og nyder efter behov.”
(Poul Behrendt 1984, s. 87)

“Reformpædagogikk, dialogpædagogikken, som udtryk for morskjærlighed, er en logisk speiling av den moderne sosialisering.
Det som er historisk relevant **nå** (og ikke rundt hundreårsskiftet), er å rette kritikk mot dialogpædagogikk som ideologi; disciplinering i morskjærlighetens tegn.
Vi får ikke modernisering av organisasjonen, refleksiv og demokratisk styring av systemene i dem, dersom morskjærligheten blir ideologien i pedagogikken.”
(Erling Lars Dale 1986, s.109, Dales understregning).

“Det er en grundantagelse (...) at skolen i højere grad end tidligere er domineret af samværsformer og gøremål, der i vores kultur opfattes som kvindelige (pænhed, sidde stille, verbalisere sine følelser, finmotorisk arbejde).
(Niels Reinsholm 1991, s. 52)

“Moderoffentligheden - kønsmæssig arbejdsdeling i Danmark
Kvinderne præger hele den offentlige sektor, og vi står i fare for at få defineret hele uddannelsesområdet som kvindeligt, fordi det signalerer kvindelighed med sin stil.”
(Anne Knudsen, overskrift og manchet til art. i Uddannelse, Undervisningsministeriet april 1994, s. 147)
“Hvis et fags eller en arbejdsplads image er ‘kvindeligt’ opfattes området som et kvindefag. Hvis noget ikke er mandligt så er det kvindeligt, siger den kulturelle logik. Derfor søger mænd, der ønsker at markere de er mænd ikke længere job og uddannelse inden for det traditionelle uddannelsessystem.”
Anne Knudsen (int. v. Susan Paulsen, i Børn og Unge 29/28, 1994)

Om Behrendt, Dale, Reinsholm og Knudsen finder det rimeligt at blive sat illustrativt sammen omkring den samme tese er ikke til at vide. Men det er i det mindste til at læse sig til, at de alle er

i færd med at fremsætte ganske vidtfavnende teser og postulater som vedrører en udvikling, et væsen og en sektor, der hævdes at være af hunkøn, gennemgående præget af det kvindelige.

Hvis det, som citeret indledningsvist hos Behrendt, drejer sig om intet mindre end en hel velfærdstat, der efter sit væsen er af hunkøn, eller som hos Knudsen, drejer sig om 'hele den offentlige sektor' og 'hele uddannelsesområdet', må deres teser og postulater siges ikke blot at være vidtfavnende. De søger samtidig at præcisere noget meget grundlæggende for det moderne samfund, dets omsorgs- og uddannelsessektorer, træk ved udviklingen og dens (kvinde-)kønnede drivkræfter og konsekvenser.

I forlængelse af Behrendts tese skal vi jo se udviklingen for os, som en historisk bevægelse hvor den kvindelige autoritet

- * 'fra familien' (/familiefæren) udbredes til
- * 'klasseværelset' (/uddannelsessfæren) udbredes til
- * 'ledelsesformer' (søges gennemført) 'i samfundet i øvrigt' (/alle de samfundsmæssige sfærer?)

Den 'Kvindelige autoritet' er i så fald med et gennemslag, der over tid rækker fra familie, til skole, til samfund.

I forlængelse af det afslutningsvist citerede, som Knudsens formuleringer skal vi - 'her- og-nu' - se konsekvenserne af denne udvikling for os. Udbredelsen er sket, og gennemslagets konsekvens kan mærkes.

Jeg skal ikke på dette sted erklære mig mere eller mindre enig/uenig i de vidtfavnende teser. Jeg vender på flere måder tilbage til problematiseringer. Såvel af det vidtfavnende som af forestillingen om at udviklingen 'kønnes' og at udbredelsen af 'den kvindelige autoritet' ubrudt og uanfægtet bevæger sig fra familie, til skole, til 'samfund'. Her skal jeg blot lade de citerede teser stå for sig selv, og samtidig understrege at deres ophavsmænd og kvinder både satte brand i debatten og blandt flere spørgsmål satte netop køns-, autoritets- og dominansspørgsmålet på dagsordenen.

Ikke én, men to teser om køn og dominans

I de aktualiserende debatter er der imidlertid ikke kun en tese og tendensbeskrivelse. Der synes snarere på én og samme gang at være to teser og tolkninger, der begge vækker genklang. Som beskrevet andre steder i denne antologi (jf. artiklen om de forskningsmæssige angrebsvinkler) drejer det sig ikke kun om tesen om en stigende feminisering af vores skole og uddannelsessystem (hvortil det ovenfor citerede tydeligvis hører).

Det drejer det sig også om teser (fremkommet i debatter omkring omsorgs- og uddannelsessektorens udvikling, note) om den teknisk begrænsede rationalitet og dens fortsatte dominans over omsorgs- og ansvarsrationaliteten. Dette betragtes som en dominans der, frem for at være hensygnende, øges. Det er overvejende mænd og 'det mandlige' norm og værdisæt, der er bærere af teknisk rationalitet, og overvejende kvinder og 'det kvindelige' norm- og værdisæt, der er bærere af omsorgs- og ansvarsrationalitet. Og ifald den tekniske rationalitet øger sin dominans over omsorgs- og ansvarsrationaliteten, øger 'det mandlige' norm og værdisæt således sin dominans over 'det kvindelige'.

Feminiseringstesen/Maskuliniseringstesen

Hvis vi kalder tesen om en stigende feminisering for Feminiseringstesen så kunne vi måske kalde den anden tese for Maskuliniseringstesen. Således kunne vi lade de to teser trække på samme hammel, men være bærere af hver sine - og modsatrettede - karakteristika af udviklingstræk: En stigende feminisering henviser til en konsekvens der betyder at de kvindelige rationaler, norm- og værdisæt i øget omfang dominerer, hvorimod øgningen af et teknisk begrænset rationale synes at være synonymt med at de mandlige rationaler, norm- og værdisæt i øget omfang dominerer.

Teserne og de tolkninger af de samfundsmæssige udviklingstræk de referer til har dette i sig - og ifald man deltager i debatten må man bidrage til klaring og stillingtagen. Begge teser kan ikke være lige rigtige.

Men på flere måder har de også mere i sig end blot at være modsatrettede, og kræve afklaring af hvilken tese, der er 'rigtigst'. De er to forskellige teser, vil jeg hævde, der kun i visse henseender forholder sig til samme sagforhold og udviklingstræk, og kun i visse henseender trækker på samme hammel.

Feminiseringstesen refererer til tolkninger af den samfundsmæssige udvikling og dets betydning for skole- og uddannelsessystemet, der udtrykker, hvad jeg vil kalde en absolut køns kategorisering af udviklingen. Et samfund (en velfærdsstat); et system (et skole-uddannelsessystem) og dets udvikling tolkes alene over kategorierne Kvinde/Mand, Feminin/Maskulin" - og hvis udviklingen fra et 'der var engang' måtte blive bragt i patriarkers og Ms lignelse, må en ændring bringes i matriarkers og Ks lignelse. Der gives ikke andre muligheder: enten dominerer M eller også dominerer K.

I forhold hertil er tesen om at den teknisk begrænsede rationalitet dominerer over ansvar- og omsorgsrationaliteten mere kompleks - og bør af samme grund ikke benævnes som en 'Maskuliniseringstese' blot og bart. De tolkninger af den samfundsmæssige udvikling som denne tese refererer til bringer nemlig samfundsmæssige dominans- og magtstrukturer i erindring, som handler om andet end M" og K - og for så vidt også handler om andet og mere end Køn. Når den

tekniske rationalitets dominansområde øges er det ikke umiddelbart synonymt med at mændenes dominans øges - såvel som ansvars og omsorgsrationalitets dominansområde ikke kan øges, blot ved at sætte flere kvinder ind, der hvor vi måtte være 'for få'.

Tesens overgribende karakter refererer snarere til at Teknik og teknisk rådvælde hersker mere og mere, som samfundsmæssig udviklingstendens - og hersker selv dér hvor sagen ikke primært drejer sig om relationer mellem ting og teknik, men om relationer mellem mennesker - samt at dette får en lang række konsekvenser for de samfundsmæssige sfærer, praksisfelter, niveauer, parter, og personer.

Her er tesen i slægtskab med den overgribende tese fra Habermas: Systemverden, der koloniserer livsverdenen. Men, bl.a., gennem dette slægtskab rejses derfor også andre fundamentale spørgsmål til den samfundsmæssige udvikling.

Udviklingen handler ikke blot om forholdet mellem, og kampen mellem, hhv den tekniske og den omsorgs- og ansvarsrationalitetforms betydning for 'de mandlige' og 'de kvindelige' bærere. Den handler også om "Køn"s betydning. "Teknisk rådvælde" med associationer til systemverdenen, dominerer og koloniserer nemlig hvad der kunne kaldes "kønnets rådvælde" med associationer til livsverdenen.

Hvis min udfoldelse af tesen har noget på sig, drejer spørgsmålet sig, i relation til skole- og uddannelsessystemet, for det første om hvordan den tekniske rationalitetsform og det tekniske rådvælde sætter sig igennem og over omsorgs- og ansvarsrationalitet, og dernæst om det sætter sig styrende igennem og over "Køn". For ifald det tekniske rådvælde sætter sig igennem så mindskes ikke blot til 'de kvindelige' rationalers betydning for opdragelse og uddannelse. "Køn"s betydning mindskes.

Hvis min udfoldelse af tesen fortsat har noget på sig indebærer det at feminiseringstesen har mindre på sig. Feminiseringstesen kønner (kvindekønner) systemer, institutioner, fænomener, sagforhold og udviklingstræk, der ikke entydigt eller enerådende drejer sig om køn. Feminiseringstesen øger Køn's betydning, dér hvor det allerede synes at være mindsket. Men det betyder igen at vi kan hæfte os ved et andet træk ved feminiseringstesen, eller rettere ved de argumenter, debatter og debattører, der står bag dens absolutte køns kategorisering. Dette andet træk handler om hvad feminiseringstesen og debatterne fremkalder: Netop ved at K-markere "alt" hvad opdragelse, skole, uddannelse og den offentlige sektor drejer sig om; netop ved at over-kønne, kan tesen og debatten betragtes som en reaktion på at den skarpe adskillelse mellem M og K har svindende betydning, måske endog som en reaktion på Ms svindende betydning som tydeligt dominant.

Herigennem fremkaldes til gengæld et af de afgørende træk ved moderne opdragelse og

uddannelse. Nemlig at det sat i system og institutionaliseret vidner om at denne udvikling er gået for sig som tilstræbt funktionelt kønsneutralt - i "fælles-køn" og i "ikke-køn"s lignelse.

Som reaktion på denne kønsneutralitet er det som om feminiseringstesens og debattørerne leder - ikke blot efter systemets og institutionens kønsmæssige træk, men efter det dominante køn. Og for at finde det, kønner de systemet, det egentligt dominante. Når en samfundsmæssig udvikling, en hel velfærdstat kan "K"-kønnes, end skønt hverken samfund, velfærd, eller stat er gjort af kategorien køn alene, så vidner det om en tesens og debattens eufeminisme - altså en feminisering af en eufemisme af et udviklingstræk, der er så ildevarslende, at det står sig bedre ved en for(s)kønnelse.

Feminiseringstesens svaghed, som tese om udviklingstræk, er flere. Der er flere tegn på at den er forkert, end at den er rigtig. Omsat til strategier for at modgå øget 'feminisering' og medgive mere 'maskulinisering' (f.eks. omsat til uddannelsespolitiske strategier eller pædagogiske strategier) er den i bedste fald velmenende, men forkert, i værste fald reaktionær. Men derudover er den også sært ureflekteret i relation til de sagforhold og fænomener den fremkalder: Når de debatterende, f.eks. på egne og moderne drenge- og pigebørns vegne leder efter den fraværende far, den fraværende maskulinitet i skolen og uddannelsessystemet, og vægrer sig ved, eller har fået nok af, den allestedsnærværende mor og feminitet, så synes de at glemme at den "Far" og 'det maskuline' de efterlyser og kalder på, ikke er forment adgang af de kvindelige lærere og pædagoger og 'det kvindelige' dominans, men er forment adgang af institutionaliseringens neutralisering af det historisk dominante køn, som enekøn.

Ovenfor har jeg søgt at følge tesesætninger, og de slægtskaber de har i sig, til dørs som forskellige teser. Hver især kan de udfoldes og søges berigtiget, eller det modsatte. Samtidig har teserne allerede, netop som modsatrettede fokuseringer på hhv. øget feminisering/øget teknificering/maskulinisering, vist sig at vække genklang i forhold til de udviklingstræk de omhandler.

Men hvis således begge teser og tolkninger af udviklingen svarer til iagttagelige tendenser, og faktisk er til at iagttage samtidig, så er snarere de ambivalente tendenser og deres konsekvenser det egentlige udviklingstræk - og resultaterne et aktuelt paradoks for uddannelsesfeltet såvel som for forskningen.

Det aktuelt paradoksale

Det paradoksale kommer til flere udtryk, men kan f.eks. iagttages som et spørgsmål om fylde, samt om på den ene side de kønstraditionelle mønstre og deres aktive alternativer, på den anden side de kønstraditionelle mønstres genskabelse. Skole- og uddannelsessystemet danner ramme om dem, på én og samme gang.

Om uddannelsessystemet som samlet hele kan vi over en længere periode, og tydeliggjort fra 60'erne og frem, umiddelbart iagttage hvordan flere og flere piger og kvinder får en plads i det uddannelsesmæssige billede. Dette at 'flere, og mange piger og kvinder, fylder mere' skal uddannelseshistorisk opfattes meget bogstaveligt - og i overført betydning. Om i dag gælder at aldrig før i historien har så mange piger og kvinder deltaget i så mange skole- og uddannelsesaktiviteter, og aldrig før har de så selvfølgelig udfyldt og fået deres 'halvdele' af alle pladser, fag og niveauer. Samtidig kan det iagttages hvordan nogle grupper af kvinder overskrider den traditionelle kønsmæssige arbejdsdeling og går over i for kvinder 'atypiske' fagområder, niveauer og stillinger.

Over samme periode kan ydermere iagttages hvordan 'oprindeligt' familietilknyttede funktioner og opgaver overtages af skole- og uddannelsessystemet. Opdragende og socialiserende funktioner professionaliseres, bliver indoptaget i lønarbejdet og bliver til et ansvarsområde for den offentlige sektor.

Iagttaget således gælder både om piger og kvinder og 'de kvindelige' funktions-, omsorgs- og ansvarsområder, at de synes at fylde mere og mere - selv steder hvor de førhen fyldte ganske lidt.

Men samtidig kan det også iagttages hvordan de kønstraditionelle mønstre og relationer mellem "M" og K genskabes. Endvidere at udviklingen ikke peger på at kvinder qua øget uddannelsesniveau og 'mere fylde' af den grund får 'de kvindelige' norm og værdisæt til at sætte sig tilsvarende mere autoritativt igennem og præge uddannelses- og omsorgsfeltets sociale hierarkisætninger og grundstrukturer.

For den pædagogiske kønsforsknings vedkommende kan begge typer af udviklingstræk hævdes og begrundes (og hvis man vil: belægges med tal og statistik) såvel som empiriske forskningsprojekter og praktiske udviklingsarbejder selv vidner om hvordan modsatrettede uddannelsesrationaler og udviklingsstrategier får gennemslag.

F.eks. kan det på den ene side iagttages hvordan der i løbet af 1970'erne og 1980'erne i flere og flere praktiske sammenhænge rejses et kønsspørgsmål, og det som et ligestillings- og ligeværdspædagogisk spørgsmål, der indebærer et demokratiseringsrationale. Det pædagogiske rationale, der var indlejret heri, kunne måske udtrykkes således: Frem for alene at betragte køn (og kvinde-køn) som en negativ barriere, der skulle overvindes, drejer det sig også om at betragte køn (kvinde- som mandekøn) som en ressource i udviklingen af pædagogik og uddannelse.

På den anden side gælder om udviklingen i samme periode, og nok så tydeligt her i 1990'erne, at det økonomistiske og teknificerede uddannelsesrationale slår om og målretter udviklingen af skole- og uddannelsessystemet og de praktiske forsøg (- en målretning, der drejer sig om den teknologiske udvikling, og derudfra betoner den nødvendige højnelse af arbejdskraftens kvalifikationer, nyttiggørelse af de almene og 'bløde' kvalifikationer og af de

menneskelige ressourcer).

Et ligestillings- og ligeværdsorienteret demokratiseringsrationale står således paradoksalt sideordnet med et økonomisk og teknisk uddannelsesrationale. Ligeledes står piger og kvinders historisk unikke fylde og de nye ændringer af de kønstraditionelle mønstre paradoksalt sideordnet med de genskabte traditionelle kønsrelationer og grundstrukturer.

Spørgsmålet, som skal diskuteres i de efterfølgende afsnit, handler om gennem hvilke tolkningstyper og analysekategorier vi kan nærme os grundstrukturene og baggrunden for det, der aktuelt forekommer modsatrettet og paradoksalt. Paradokset kan ikke løses, men kan efter min opfattelse dog opløses i nogle betydningsbærende grundtræk. Bl.a. ved at iagttage og lægge vægt på nogle andre virksomme historiske udviklingstræk end de, den aktuelle debat og teserne har sat på dagsordenen. Hvis 'alt', som i debatten, får "Køn", og afgørelsen bindes til enten at "M"- eller "K"-relatere et udviklingstræk eller en sektor, så overses det jeg vil kalde den funktionelle kønsneutralitet.

Den funktionelle kønsneutralitet - et uddannelseshistorisk træk

Uddannelseshistorisk kan det at hævde en niveauets, fagets og (erhvervs-) funktionens neutralitet overfor køn betragtes som progressivt. Især i forhold til de uddannelsessammenhænge der i udspringet var ene-kønnede og stærkt M-kønnede. Idag er dette progressive træk måske glemt, til trods for at kvinder vel egentlig både var de første og de nærmeste til at hævde nødvendigheden af kønsneutrale indstillinger. Til en start måtte traditionrige M-kønnede (uddannelses-)niveauer og fag 'afkønnes' for overhovedet at give plads til kvinders deltagelse.

De niveauer og fag vi konkret skal se for os er naturligvis flere. Men illustrativt kunne det være universitetsniveauet og eksempelvis lægefaget, der repræsenterer et "niveau" og et "fag" der traditionsmæssigt både var ene-kønnet og stærkt M-kønnet og hvor kvinder måtte tilkæmpe sig retten til at deltage.

Udviklingen vidner her om nogle træk, der i så fald kan formuleres omkring følgende pejlemærker:

- * Det uddannelseshistoriske udgangspunkt for et givent uddannelsesniveau, eller den givne uddannelsesmæssige og faglige sammenhæng - i udspringet ene-kønnet/stærkt M-kønnet.
- * Uddannelsespolitisk hævde af Ks ret til adgang og deltagelse (via 'afkønning' og samtidig hævde af 'funktionel kønsneutralitet' og kønsneutrale indstillinger).
- * Institutionel rutiner og målretning af funktion - uanset køn.
- * Sammenstødet mellem den funktionelle kønsneutralitet og den kønnede praksis - som kønnet hverdagspraksis.

Betragtes udviklingen over udgangspunkter som var ene-kønnet/stærkt K-kønnede, er der beslægtede træk, men også nogle andre tilføjelser. Igen er der flere niveauer og fag vi skal se for os. Men det gælder f.eks. for pædagog- eller for sygeplejerskeuddannelser og fag at de - over tid - professionaliseres. Og mens dette sker må netop uddannelsesniveaue og faget højnes og hævdes funktionelt kønsneutralt, og 'afkønnes' for sin K-kønnede og familiære omsorgsudspring.

De udviklingstræk jeg herefter sætter fokus på som karakteristiske og betydningsbærende, handler således om Køn - men også om bevidst og tilstræbt Ikke-køn.

Desuden lægger jeg op til en diskussion af hvordan vi kan anskue spændingen mellem skole-uddannelsessystemet som et genussystem, der repræsenterer en strukturel ordning over køn, og skole- og uddannelsessystemets tilstræbte funktionelle kønsneutralitet, som igen støder sammen med en kønnet hverdagspraksis og kønsbestemte traditionsoverleveringer.

Vejen til at betragte den levende spænding mellem den funktionelle kønsneutralitet og den kønnede praksis går i første omgang over strukturelt analytiske betragtninger af skole- og uddannelsessystemet som et genussystem.

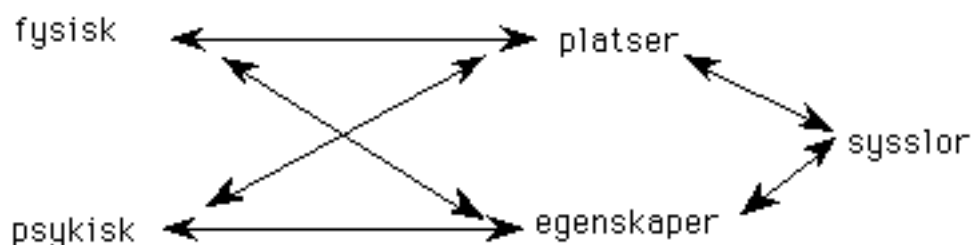
Afsnit II: Grundkategorier om uddannelsessystemet som et genussystem.

Med genussystemet og dets to logikker som grundstrukturel ordning

I et forsøg på at give en fremstilling af det strukturelle grundlag har historikeren Yvonne Hirdman (Hirdman 1988 og 1993) argumenteret for flere karakteristika ved et sådant genussystem. De i sammenhængen væsentligste drejer sig om at genussystemet, netop som en ordningsstruktur over køn, hviler på to logikker:

“1. Den ena logiken är just dikotomin, dvs isärhållandets tabu: manligt och kvinnligt bör inte blandas.
2. Den andra logiken är hierakin: det är mannen som är norm. Det är män som är människor, därmed utgör de normen för det normala och det allmängiltiga.”
(Hirdman 1988: 51)

“Vi vet att isärhållandets “lag” finns överallt, både vad gäller fysisk og psykisk ordning. Den strukturerar sysslor, platser och egenskaper. Den kan avbildas så här:



Isärhållningens grunduttryck finns i arbetsdelingen mellan könen och i föreställningar om det manliga och det kvinnliga. Dessa fundamentala exempel är intimt hoplänkade och fungerar förstärkande, legitimerande, dialektisk: sort 1 gör sak 1 på plats 1; sort 2 gör sak 2 på plats 2; därför att sort 1 gör sak 1 blir sort 1 sort 1. Är man på plats 2 gör man sak 2 och är en sort 2 etc.

Att denna uppdelning blir meningsskapande är enkelt att förstå: man orienterar sig i världen efter platser, sysslor, sorter. Men den innebär också ett maktskapande: sort 1's görande legitimeres genom urskiljandet och avskiljandet av en sort 2. Sorten - det är genusformeringen. Könen formeras til “hangenus”, “han, hans, åt honom, han” och til “hongenus”, “hon, hennes, åt henne, hon”.

Finns det något generellt drag i denna genusformering? a) den verkar ständigt exploatera den biologiska olikheten, dvs den manliga oformågan att föda barn, b) den bygger på ett motsatstänkande, en dikotomisering där männen är det positiva och kvinnorna det negativa - A - och B.

Vad man bör understryka, tror jag, är dikotomins “funktion”, dess enastående strukturerande förmåga. (...)

(Hirdman 1993:150-51)

Overførslerne

På det nu gængs logisk strukturelle grundlag søger Hirdman at fastholde, at den aktive adskillelse mellem kvindeligt og mandligt (især hållandet) i moderne komplekse samfund kommer til tilsvarende komplekse udtryk og konsekvenser, men netop herigennem fortsat aktualiserer den anden logik: med mandligt som norm. Den aktive adskillelse, der kunne være den traditionelle kønsmæssige arbejdsdeling i reaktualiserede moderniserede udtryk, men også kan være tankefigurer om hvad der hører hhv. mand/kvinde til, legitimerer samtidig det mandlige som norm.

Overførslerne (og reproduktionen) heraf argumenterer Hirdman igennem over en Habermas-inspireret opstilling af tre niveauer for reproduktion, nemlig:

- * kulturel overlevering
- * social integration
- * socialisering

Hirdman 'oversætter' dette inden for genussystemets forståelsesrammer således:

“kulturell överlagring = tankefigurerna, d.v.s. exempelvis de Aritoteliska genusfigurerna, social integration = institutioner, artefakter, arbetsdelningen mellan könen, socialisering = direkt inläring. Det ska böjas i tid det som krokigt ska bli; inte ska du gråta som är pojke; etc. etc. “
(som ovenfor, s.152)

Som et, i sammenhængen her, sidste træk ved genussystemets logiske strukturer og praktiske gennemslag fremhæver Hirdman at der eksisterer hvad der kaldes en genuskontrakt. Ethvert samfund, hver for sin periode, syntes at have en kontrakt mellem kønnene. Dette er en kontrakt der eksisterer på hver af de nævnte reproduktionsniveauer, fra usynlige kontrakter om den kønsrelationelle forbindelse til mere konkret synlige.

Hirdmans forslag til en mere samlet og grundlæggende beskrivelse af et genussystem har i nærværende antologis sammenhæng flere styrker, såvel som svagheder.

En af styrkerne drejer sig om at vi får muligheden for at gøre os betragtningerne over netop genus sat i system, som kønsrelationernes systemiske indlejringer og relationelle udtryk, og lade disse betragtninger være velgørende fri af kønsabsolutte normative (forud-)sætninger. Vi forudsætter således ikke en norm- og værdibesat dikotom opstilling over “det kvindelige” som hørende til det gode og “det mandlige” som hørende til det onde (ej heller omvendte opstillinger forudsættes) - hverken i filosofisk forstand, i teoretisk abstrakte vendinger eller i empiriske

konkretiseringer. Derimod betragtes køn og genussystemet, som understreget, som en strukturel ordning, hvor det stedse er netop denne ordning, dens logiske grundstrukturer og kønsrelationer der er i fokus.

Hirdman går i sin fremstilling på ingen måde konkret empirisk eller analytisk til værks, så lidt som hun konkretiserer inden for bestemte systemer eller institutioner. Men lad mig nedenfor prøve om, og hvordan, det lader sig gøre - over skole-uddannelsessystemet forstås.

Skole- uddannelsessystemet som et genussystem

Om vi forestiller os skole- og uddannelsessystemet som et genussystem (relateret til andre samfundsbetingede genussystem-udgaver) kunne vi vel bekræftende beskrive det som følger: Efter genussystemets to logikker kan vi fastholde at skole- uddannelsessystemet både over skolehistorisk tid og uddannelsessystemisk struktur reaktualiserer den aktive adskillelse mellem hvad der hører hhv mandligt/kvindeligt til, og sætter mandligt som norm.

I så fald (hvis vi skal "se" bekræftelsen) skal vi se for os hvordan skole- og uddannelsessystemet oprindeligt primært var for drenge og mænd (drenge/mænd er uddannelsessystemets første køn, "sort 1") hvorefter piger og kvinder, trin efter trin, niveau efter niveau efterhånden kommer ind i systemet og "erobrer" en plads, der oprindeligt ikke var dem tiltænkt. (Piger og kvinder er systemets andet køn, "sort 2"). Mens piger/kvinder tilkæmper sig pladsen reaktualiseres samtidig både de systemisk og strukturelt kønnede relationer, såvel som de traditionsoverleverede hierarkiske sætninger over M og K.

Om måder og niveauer hvorpå det går for sig kan vi forfølge den Habermas-inspirerede opstilling og bekræfte at skole- og uddannelsessystemet påtager sig sin del af den kulturelle overlevering, sociale integration og socialisering, samt bekræfte at den syntes at være præget af køn. Skolesocialiseringen er kønspræget socialisation.

Det er ganske vist ikke helt uproblematisk at fortsætte Hirdmans inddragelse af Habermas, al den stund Habermas' opstilling er formelt logisk (og ikke nødvendigvis reallogisk endsige empirisk distinkt) en formel logik som Hirdman oven i købet strukturaliserer over kun én grundkategori, nemlig "Køn". Habermas har endvidere på sin side flere grundkategorier (med de to vigtigste som Arbejde og Interaktion), men ekspliciterer til gengæld ikke "Køn" som grundkategori.

Men alligevel: ifald vi accepterer inddragelsen og dens strukturelle ordning af reproduktionsprocesserne vil måden hvorpå... dreje sig om at skole- og uddannelsessystemet overtager og påtager sig sine dele af den kulturelle overlevering, den sociale integration og socialisering i et stadigt samspil med andre af de samfundsskabte institutioner.

Ydermere kan vi om genuskontrakten forsøge os med følgende bekræftelse:
På alle niveauer eksisterer en mere eller mindre synlig kontrakt, der samtidig eksisterer i

traditionelle (kønstraditionelle) og forsøgsvis fornyende udgaver.

F.eks. hører fysik, matematik og teknik og hele deres verden til et traditionsmæssigt “mandligt” domineret område, til og med områdets konkretisering som fag-, uddannelses- og undervisningsområde. Hvis vi nu forestiller os at piger og kvinder, som elever og lærere, trænger ind på området (“Piger ind i mandefag” kunne være den politisk signalerede strategi) er imidlertid såvel traditionsoverleveringen som pigernes/kvindernes indtrængen strukturelt set en bekræftelse på genuskontraktens forudsætning og fornyelse.

“Piger” - “ind i” - “mandefag”, strategiens signalordskonstellation og formodede effekt kan endog siges at være det adækvate sproglige udtryk for genuskontraktens forudsætning og fornyelse: Termen ‘mandefag’ refererer til traditionsgrundlaget og til et fag, der åbenbart er under (sort 1) mandlig dominans (= genuskontraktens forudsætning). Nu trænger nye “ind i” faget (kontrakt indgås). Men de nye er “piger”, (sort 2), til forskel fra “dreng og mænd”, og derfor så åbenbart traditions-uvante i fagområdet - faget var “mandefag”. Piger i mandefag, og M-domineret miljø, er lig genuskontraktens fornyelse. Netop ikke dens ophævelse.

Hvad der er anført ovenfor kan skrives ud med langt flere eksempler end de, der vedrører de såkaldt M-dominerede fag og uddannelsesområder. Det interessante er at det lader sig gøre at konkretisere genussystembetragtningerne og derved vise at (også) skole- uddannelsessystemet er et genussystem. Men dernæst må så stilles en række spørgsmål til svaghederne i Hirdmans (og genussystems-) betragtningsmåden.

Er genussystemet enerådende som grundstrukturel ordening?

Først og fremmest synes dens svagthed at hænge sammen med dens strukturovergribende karakter. Den lukker sig om sig selv, bl.a. ved at være selvbekræftende. Den “beviser” så at sige sig selv, bl.a. ved at forudsætte netop de problemer og relationers genskabelse, som den spørger til.

Den løser ikke hvad der kunne kaldes dikotomiens problem, og vil derfor fremskrive ‘enhver’ kompleks fornyelse af “Køn” og kønsrelationer i direkte forlængelse af den forrige. Der kommer så at sige ingen fremmedelementer ind og forstyrrer den grundstrukturelle ordening og relationen mellem M og K.

Dette hænger igen sammen med en anden allerede antydet svagthed ved Hirdmans forslag og argumentation. Nemlig at der kun er den ene grundkategori “Genus/Køn”, samt at hun forestiller sig den samfundsmæssige udvikling beskrevet over genussystemet som dét grundlæggende system. I så fald, må vi vel konkludere, har genussystemet historisk fået lov til eller er blevet tvunget til at være fortsat (ubrudt) grundstrukturerende frem til nutid.

Hirdman kan ganske vist følges gennem f.eks. disse overvejelser:
“Jag menar (...) att genusskapandet, historisk og geografisk lagrade föreställningar om vad

“man” och “kvinna” är, är den djupaste och ursprungligaste livsvärldsskapelse, för att tala med Jürgen Habermas, som med livsvärlden menar det djupgående sociala och kulturella gemensamhetsgods som finns i varje integrerat socialt system och som gör att det är möjligt att ha gemensamma erfarenheter, hävde normativa ståndpunkter, göra andre delaktiga i subjektiva upplevelser” (som ovenfor, s.151)

Men ifald vi følger, igen Hirdmans inddragelse af Habermas, men nu for hvordan genusskabelsen hører til livsverdenen, og fortsat alene har grundkategorien “Køn” og genussystemet som det ubrudt grundstrukturerende, så trækkes samtidig en af de vigtigste hovedpointer ved Habermas’ fremstilling af forholdet mellem System/livsverdenen helt ud af problemstillingen. Nemlig den hovedpointe der drejer sig om at livsverdenen rationaliseres og at systemet, som ‘oprindeligt’ uddifferentieres fra livsverdenen, øger sin kompleksitetsgrad, samt sætter sig kolonialiserende igennem overfor livsverdenen.

Hvis Habermas-inddragelsen skulle være ført til dørs (idet vi fortsat erindrer at Habermas ikke har ekspliciteret køn som grundkategori) så betyder hans samfundsteori og diagnose at livsverdenen allerede er uddifferentieret i flere sameksisterende systemer, institutioner og styringsmedier, og at et eventuelt ‘oprindeligt’ (antropologisk set) genussystem allerede er suppleret og uddifferentieret i flere andre. Genussystemet kan ikke mere være enerådende.

I denne diskussion om hvad der er grundkategorialt og grundstrukturerende skal vi måske ikke undre os over at Hirdman ikke reflekterer flere andre grundkategoriale sætninger. Hun har jo netop bestemt genussystemet som under og over eventuelle andre. Men til gengæld kan det undre at Hirdman så ikke forfølger en anden inspirationskilde, nemlig Ivan Illichs fremstilling i bogen: ”Køn” (Illich 1986). Det undrer fordi Hirdmans egne forslag til strukturel begribelse af genussystemet på flere måder ligner Illichs. Hirdman nævner Illich, men omtaler, uden videre kommentarer iøvrigt, hans beskrivelse som idylliserende. Grunden til denne omtale er nok at Illich, som lader kategorien “Køn” dele sig historisk over det hensvundne “Genus” og det for kapitalistiske samfund karakteristiske “Sexus”, begræder tabet af de oprindelige potentialer i genussystemet og så konsekvent som det er ham muligt søger at se med ‘fortidens briller’ og se bag om de moderne industrialiserede samfunds sexistiske køns kategorier.

I denne sammenhæng har jeg ikke tænkt mig at begræde tabet eller søge at se med fortidens briller. Jeg skal derimod søge at følge en af Illichs omend uklare så dog alligevel for forståelsen af udviklingen frugtbare teser. Derfor skal jeg selv om det bliver kortfattet gengive et par strukturerende hovedpointer fra Illichs fremstilling.

Køn deler sig i genus og sexus - udviklingen går over neutrum

Følges Illichs fremstilling kan “Køn” betragtes som den antropologiske grundkategori, der

historisk deler sig i “Genus” og “Sexus”. Forskellen mellem genus og sexus, det historiske mellemværende der forandrer genusforankrede samfund til sexistiske samfund, er opkomsten og moderniseringen af de kapitalistiske samfund.

“Kapitalisme” er grundlæggende sexistisk ved at udnytte den historisk forefundne kønsmæssige arbejdsdeling til sine formål og gøre køns- og kvindeundertrykkelse til en vital del af samfundsudviklingen.

I Illich argumentation er der imidlertid en gennemgående hovedpointe til. Nemlig at vejen fra genusforankring til sexistisk udnyttelse af den kønsmæssige arbejdsdeling går over et voldsomt brud med genus, over “neutrum”. Udviklingen går over, og er målrettet mod: ikke-køn, intet-køn, kønsneutralitet, fælles-køn.

Hvad der før netop var forankret i køn (genus) er ikke mere forankret i køn. “Arbejde” (som en anden vigtig antropologisk grundkategori) var engang lig det kønnede arbejde, den kønsmæssige arbejdsdeling relateret til genus.

Det fremkomne industri- og lønarbejde derimod er forankret i den kapitalistiske strukturering af produktion og reproduktion, der søger og udnytter arbejdskraften, så billig den måtte forefindes, og hvor den nu måtte forefindes. Udnyttelsen af kvinder som billig arbejdskraft, f.eks, eller udvidelse af det ‘skyggearbejde’ som især kvinder varetager som gratisarbejde, er et sexistisk svar på spørgsmålet om hvem, der skal udfylde den nu kønsneutralt bestemte funktion som “arbejdskraft”.

Det er nævnt at Illich betragter genus som det hensvundne, og betragter det hensvundne tilstræbt med fortidens briller for at iagttage et tab og et voldsomt brud. Lad mig i forlængelse heraf, og som en sidste pointe, nævne at Illich om den aktuelle udvikling søger at fastholde, at der kan være genusrester, som han kalder det, i hverdagslivet. Disse genusrester er så at sige levende endnu, men underlagt den udvikling, der går over neutrum og sexistisk omklamring af køn.

I sammenhængen her skal jeg hverken forfølge Illich indlejrede kapitalismeanalyse, eller andre af hans indlejrede spor, ligesom jeg ikke søger at tage stilling til om hans genus/sexus konstellation er idyllisk genusorienteret eller ej. Jeg skal søge at fastholde hans hovedpointe og tese om det hensvundne genus og de levende rester, samt søge en koblingsmulighed mellem Illich beskrivelser af det hensvundne genus og Habermas’ samfundsteoretiske konstellationer over System/livsverden. Koblingsmuligheden handler om et potentielt fællestræk i beskrivelsernes konsekvens.

Genussystemet eroderes

Tesen fra Illich: Samfundsudviklingen i relation til køn går over neutrum, samt den tidligere

fastholdte hovedpointe fra Habermas' samfundsteoretiske diagnose: Livsverdenen rationaliseres og uddifferentieres (/systemet kompliceres og koloniserer livsverdenen), skal jeg forsøgsvis sammenfatte i relation til genussystembetragtningerne.

Som følger: Hvis udspringet er et genussystem (den grundkategoriale sætning kunne være både "Køn", "Arbejde", "Interaktion") forankret i livsverdenen, så har den samfundsmæssige udvikling som konsekvens, at netop genussystemet eroderes og 'mister' sin enerådighed, for dernæst at genoptræde som (med-)strukturerende såvel i system- som i livsverdenen. Fortsat grundstrukturelt, men ved siden af andre grundstrukturer, og underlagt andre grundstrukturer, nemlig de 'nye' uddifferentierede og mere magtfulde.

I forhold til reproduktionsprocesserne (og i forhold til den Habermas-inspirerede formallogiske opstilling) kunne dernæst en mere reallogisk opstilling forsøges. Den kulturelle overlevering, den sociale integration og socialisering skal i så fald betragtes som reproduktionsprocessernes kulturelt, socialt integrative og socialiserende instanser, således som de allerede (igen: allerede uddifferentieret fra livsverdenen) forefindes i institutionaliserede udgaver i de samfundsmæssige sfærer. Herefter kan de historisk set to store integrations- og socialisationsinstanser nu betragtes.

"Familien"/familiesfæren og "Arbejdet"/arbejdssfæren kan nemlig betragtes som, endnu engang, allerede uddifferentieret og suppleret med det moderne samfunds vigtige sekundære reproduktions- og socialisationsinstans. Nemlig uddannelsessfæren med vores skole- og uddannelsessystem, netværket af uddannelsesorganisationer og offentlige institutioner fra børne-, ungdoms- til voksenskoler, fra børnehaveklasse til universitet.

I relation til grundkategoriale sætninger over "Køn" og genussystem synes dette nu at give følgende mulighed. På den ene side kan vi betragte hhv familie- og arbejdssfæren som i udspringet gensidigt stærkt kønnede over hhv de traditionelle reproduktions- og produktionslogiske grundstrukturer. På den anden side kan vi betragte skole-uddannelsessfæren, som netop den 'nye' sfære, der både er med til at reproducere og erodere genussystemet, og derudover gennem de 'nye' organisationer og institutioner aktivt skal neutralisere, afbøde og mediere virkningerne af de 'gamle' sfæres reproduktions- og socialisationseffekter.

Neutraliseringen

Ovenstående fremhævelser, brugen af den Illich-inspirerede formulering af at udviklingen går over neutrum, og det at betragte udviklingen af det moderne skole- og uddannelsessystem idet det aktivt skal neutralisere et stærkt kønnet traditionsgrundlag, står naturligvis for min regning. Men i denne sammenhæng hvor Habermas allerede er inddraget i diskussionerne er det interessant at erindre at Habermas selv (andre steder i Teorie des, note) foretager en lignende pointering. Ikke omkring genussystem, endsige om skole- og uddannelsessystem, snarere i de

mere overgribende vendinger om den samfundsmæssige udvikling og dens konsekvens for moderne organisationsformer. Som f.eks. i det nedenfor citerede fra slutbetragtningerne, hvor Habermas starter med at reflektere det han kalder et indifferensforhold, og slutter med at understrege en virksom neutralisering:

"Den kapitalistiske virksomhed, som har frigjort sig fra arbejdsgiverens familiehusholdning, er et historisk betydningsfuldt eksempel på indifferensforholdet mellem organisationen og dens tilhørende, som er reduceret til dens "medlemmer". For denne virksomhed er alle de beskæftigedes private livssammenhænge blevet til omverden.

Der opstår imidlertid ikke bare en indifferenszone mellem organisation og personlighed; det samme gælder også for forholdet til kultur og samfund. Som det kan illustreres med det historiske eksempel vedrørende adskillelsen mellem den sækulariserede stat og kirken med fremkomsten af en tolerance overfor en verdslig udøvende statsmagt, kræver de moderne organisationsformer også uafhængighed af legitimerende verdensbilleder, ja, af kulturelle overleveringer overhovedet, som indtil denne uafhængigheds gennemsnættelse kun kunne benyttes ved hjælp af fortolkende udformninger.

Organisationer benytter sig af en ideologisk neutralitet til at unddrage sig traditionens magt, som ellers ville indskrænke deres spillerum og suveræne håndhævelse af deres kompetence til programudformning. Som personer, i deres funktion som medlemmer, afklædes deres personlighedsstruktur og neutraliseres til bærere af ydelser, således berøves kulturelle overleveringer, i deres funktion som ideologier, deres forpligtende kraft og forvandles til råstof for ideologiplanlægningens mål, altså for en administrativ bearbejdelse af meningssammenhænge. Organisationer må selv kunne dække deres behov for legitimation." (...)

"Organisationer frakobler sig ganske vist ikke kun kulturelle forpligtelser og personlighedsspecifikke indstillinger, de gør sig også uafhængige af livsverdensmæssige kontekster derved at de neutraliserer den normative baggrund af uformelt indøvede, moralsk regulerede handlingssammenhænge. Det sociale bliver på ingen måde som sådan opsuget af organiserede handlingssystemer, det bliver derimod opspaltet i livsverdensmæssigt konstituerede handlingsområder overfor handlingsområder der er blevet neutraliserede overfor de livsverdensmæssige handlingsområder."

(TKH, da.o. 1996)

Denne neutralitet, som Habermas understreger betydningen af, diskuteres ikke i forbindelse med Køn, såvel som den ikke specificeres yderligere i forhold til organisationer, institutioner mv. Men i vor sammenhæng er det af betydning at muligheden for sådanne specifikationer foreligger. Det bidrager til forståelse af den institutionelle og funktionelle kønsneutralitet, hvis grundlæggende træk jeg her søger at fastholde, som træk der tydeliggør både adskillelsen og konfrontationen mellem system- og livsverdenen, hvor livsverdenen i denne diskussions sammenhæng repræsenterer den kønnede (livs-)praksis og systemverdenen den funktionelle kønsneutralitet.

For forståelsen af forholdet mellem "Køn", skole- og uddannelsessystem og de samfundsmæssige udviklingstræks gennemslag og betydninger, er de tidligere nævnte styrker/svagheder ved Hirdmans fremstilling (samt mine udfoldelser givet ovenfor via en

koblingsmulighed til hhv. Illich og Habermas) ganske væsentlige, som jeg skal uddybe det i afsnit siden hen.

Når vi betragter det moderne skole- og uddannelsessystem er det netop allerede et resultat af uddifferentieringer og rationaliseringer af livsverdenen, hvor betragtningsmåden ikke kan starte med at betragte genus/køn alene, eller genus/køn først, men derimod må starte med hensvunden genus/ikke-køn/tilstræbt neutrum/genusrester på én og samme gang og gøre dette i relation til usamtidige udviklinger i familie-, arbejds- og uddannelsessfæren.

Men lad mig inden da fastholde det (uddannelses-)historiske perspektiv og her fastholde styrkerne ved at starte med genussystembetragtningerne og fortætte nogle af de i disse afsnit omtalte træk (og bekræftelsen af genussystemets umiddelbare konkretiserbarhed) i en historie om et stykke uddannelseshistorie.

Det er en 'historie i historien - om udviklingstræk'. Som det vil fremgå er denne historie meget betydningsmættet i forhold til diskussionen om uddannelsessystemet som genussystem, der er præget af at være under indflydelse af de to logiske grundstrukturer; dikotomiens: den aktive adskillelse af kvindeligt og mandligt, og hierarkiets: 'med manden som norm'. Men samtidig bliver det så også en historie, der i kimform belyser at de 'nye' strukturelle ordninger sætter sig igennem - og sætter sig over struktureringer over "Genus/Køn".

Afsnit III: Kvinders indtrængen på mandligt domæne - en historie i historien om udviklingstræk

Historien handler om kvinders indtrængen på hævdunden mandligt domæne og den gik for sig i uddannelsessystemets top, i universitetsverdenen omkring århundredeskiftet.

Den handler om Nielsine Nielsen og en professor Saxtorph, og genfortælles her efter Aagot Lading: Kvindens stilling i det danske samfund, København, Det danske selskab 1943, s. 84-89.

Kapitlet, som historien, der genfortælles, stammer fra, bærer overskriften: "Adgang til universitetseksaminer og statsemteder".

I Aagot Ladings behandling drejer ikke blot historien om Nielsine Nielsen, men også de omkringliggende fakta Lading lægger frem, sig om kvinders "adgang til/ikke-adgang til", "ret til/ikke ret til", "lov til/ ikke lov til", "ansøge om", "bede om tilladelse til".

Vi er ikke et sekund i tvivl om at vi befinder os i et udsnit af (uddannelses-)verdenen, i historiske tider og på traditionsrige steder hvor kvinder ikke med nogen selvfølgelighed kunne regne sig som fuldgyltige medlemmer af dén verden. Derfor måtte de spørge om lov til at deltage. Og som det vil fremgå spurgte de meget indtrængende og gjorde sig megen umage med at stille spørgsmålet om deltagelse i de rette vendinger.

Historien om Nielsine Nielsen og professor Saxtorph

Lading beretter:

1873 saa en ung skipperdatter fra Svendborg, der havde været ude et par år som privatlærerinde uden at føle sig videre tilfredsstillet ved denne gerning, en lille notits i en københavneravis. Der stod, at damerne i Amerika var begyndt at studere medicin, og i en af Staterne havde en dame dog nedsat sig som læge.

"Aldrig har jeg før eller senere i mit liv oplevet en saadan bevægelse i mit indre." skrev Nielsine Nielsen senere i sine memoirer. "Jeg tog mig selv højtidelig i ed på at jeg vilde være læge. Gaa som det kunde, vare saa længe det skulde, men læge vilde jeg være" (s. 84).

Gennem breveksling med en kvindelig læge af svensk fødsel, som virkede i Amerika, fik hun en introduktion til den tidligere overlæge ved Frederiks Hospital, Borgmester C.E.Fenger, der atter bragte hende i forbindelse med Ludvig Trier, en idealistisk pædagog, der gratis underviste ubemidlede unge til studentereksamen.

I 1874 begyndte hun at læse hos ham, efter at hun havde indgivet ansøgning til Kirke og Undervisningsministeriet om tilladelse til at tage studentereksamen ved Universitetet. Nielsine Nielsen erklærer heri, at hun efter nøje prøvelse havde fundet: "at lægens virksomhed

var mit rette kald, og at det ikke var som erhvervskilde, men fordi denne bane syntes mig den højeste og bedste, man kunne efterstræbe, at jeg for alvor havde besluttet at ofre min tid og mine kræfter i de lidendes tjeneste.” (s. 85)

Ansøgningen var bilagt med en erklæring fra hendes sognepræst i Svendborg om, at hun var en “sædelig ren, og i enhver henseende hæderlig kvinde”.

Den gik videre til Universitetet, hvor det rets- og statsvidenskabelige fakultet erklærede, at kvinder ikke havde “noget retligt krav paa efter at have opfyldt visse vilkaar at stedes til immatrikulation ved Universitetet”, men det måtte ligge inden for universitetsmyndighedernes område at give en sådan tilladelse, og den ville stemme med Universitetes formål: at fremme og udbrede videnskabens dyrkelse, således som tidsånden måtte kræve det.

Flertallet ville ikke fraråde, at den indgivne ansøgning blev bevilget. Der var ganske vist betænkeligheder. “Imidlertid haves der baade fra ældre og nyere tider enkelte eksempler paa, at kvinder har naaet at indtage et hæderligt standpunkt baade i selve lægevidenskaben og i dens praktiske udøvelse, og med denne erfaring for øje vil vi finde det ubilligt at nægte kvinder, som alvorlig attraa det, adgang til at udvikle deres evner og erhverve sig kundskaber i denne retning. I princippet forekommer det os tvertimod rigtigt, at adgangen aabnes dem i fuld udstrækning, men at de ogsaa maa underkaste sig ganske de samme fordringer, som stilles til mænd.”

Professor Saxtorph

Flertallet ville ikke fraråde, dét ville et mindretal derimod så afgjort. Dette mindretal, bestående af professor Saxtorph, afgav særvotum. Det hed heri at:

“man bør modarbejde alt, hvorved kvinden drages bort fra den opgave, som af forsynet er bestemt for hende, da det jo allerede af kønsforskellen er vitterligt, at kvindens bestemmelse kun opfyldes som mandens hustru, og at hendes kald er i hjemmet samt ved den opvoxende generation... Men hvad der navnlig maa opfordre mig til af al magt at modarbejde kvinders indtrængen mellem de medicinske studerende, er hensynet til disse og den almindelige sømmelighedsfølelse. En kvinde, der i den grad kan tilsidesætte enhver følelse af anstændighed og blufærdighed, at hun kan ønske sammen med de studerende at overvære forelæsninger over det mandlige legemes anatomi og sygdomme, og at hun kan have lyst til at undersøge og behandle mandens kirurgiske og syfilitiske sygdomme paa de respektive hospitalsafdelinger, kan af de studerende kun betragtes med modbydelighed og væmmelse.”

(Lading, som ovenfor s. 86)

Professor Saxtorp fortsætter, efter nogle betragtninger om forholdene i USA og Skotland:

“Vistnok kan man indvende mod mig, at staten på en maade kan siges at tage uanstændigheden under sin beskyttelse, naar den tillader og ordner prostitutionsvæsenet, men dette betragtes vel nutildags som et nødvendigt onde, medens kvindelige læger er et aldeles unødvendigt onde, hvilket enhver dansk mand vistnok maa ønske sit land forskaanet for.”

Uanset Saxtorph

Uanset Professor Saxtorp blev flertalsindstillingen den ikke at fraråde, og da sagen blev behandlet af den akademiske lærerforsamling, stemte 25 af 34 medlemmer for tilladelsen. Endelig ordnedes sagen ved en kgl. anordning af 25. juni 1875, der tillod kvinder at erhverve borgerret ved Københavns Universitet. De fik adgang til at indstille sig til Universitetets prøver og grader på samme vilkår som mænd. Dog med den undtagelse, at kvindelige teologiske studerende ikke fik lov til at tage teologisk embedseksamen, men i stedet kunne de underlægge sig en særlig religionsprøve.

I 1877 tog de to første kvinder studentereksamen ved universitetet: Nielsine Nielsen og Johanne Gleerup. De begyndte derefter at studere medicin.

I 1884 tog Nielsine Nielsen sin eksamen og søgte derefter ind som kandidat ved Kommunehospitalet. Hun fik kandidatpladsen med det resultat, at professor Saxtorp, der var overlæge ved hospitalet, søgte sin afsked. Man foreslog derfor, at han skulle fritages for kvindelige kandidater, men den anden overlæge fandt det uretfærdigt, at han “fik dem alle paa halsen”. Ministeriet holdt på, at kandidattjenesten var et led i uddannelsen og ikke kunne formenes kvinderne.

Professor Saxtorp fik derfor sin afsked.

Fra den direkte konfrontation til den indirekte

Der er flere lag i historien og genfortællingen der kunne fortjene opmærksomhed. Lad mig imidlertid koncentrere mig først om to helt indlysende forhold, dernæst om et lidt mere skjult og mindre indlysende, der så til gengæld viser sig at være nok så vigtigt.

Nielsine Nielsen repræsenterer en indtrængen på mandligt domæne, og fungerer ved sin blotte indtrængen (som kvinde-køn) som en trussel - udtrykt i Saxtorps vendinger. Aagot Lading omgærder ikke sin genfortælling med forargede kommentarer. Faktisk kommenterer hun ikke.

I stedet omgærder hun historien og beretningen med små nøgterne indslag, og Saxtorp-citater får lov at tale for sig selv.

Tydeliggørelsen af reaktionen mod kvinders indtrængen er Saxtorph's, men som vi ved det fik Saxtorp ikke ret. Og ifølge historien var han en konsekvent mand. Han tog sin afsked.

Det første forhold vi således skal hæfte os ved handler om en tydeliggørelse af en konfrontation mellem visse kvinders forsøg på at få lov og ret til at gå for dem nye veje, og visse mænds aktive forsøg på at holde de forsøgende kvinder ude. Det er rendyrket udelukkelse, såvel som de Saxtorph'ske argumenter, som argumenter, er biologistiske, chauvinistiske, sexistiske og lidt til - set med vore øjne (men vel også leksikalsk set).

I forhold til betragtninger over genussystemet og dets to logikker er den første logik (den aktive adskillelse af kvindeligt og mandligt), som argumentativ grundstruktur i det Saxtorph'ske sæt af argumenter, så gennemtrængende, og kvinder i den grad uønsket i den universitets- og lægeverden hvorfra han anskuer sagen, at den anden logik egentlig må siges at være overflødig at nævne. Universitetshierarkiet var jo netop et hierarki bestående alene af mænd. (Mænd var 1. køn og ene-køn i flere hundrede år).

Men mindre end tre skridt fra det Saxtorph'ske argument stod et andet, og en anden side af historiens tydeliggørelse står klarere. Nemlig de 25 i den akademiske lærerforsamling, der stemte for tilladelsen - og den kgl. anordning af 25. juni, der tillod kvinderne at erhverve borgerret ved Københavns Universitet.

Og argumenter der her stod stærkere, kan vi erindre som beslægtet til det medicinske fakultets: "I princippet forekommer det os tvertimod rigtigt, at adgangen aabnes dem i fuld udstrækning, men at de ogsaa må underkaste sig ganske de samme fordringer, som stilles til mænd."

I forhold til de logiske grundstrukturer kan vi iagttage en argumentativ glidning. Væk fra den første logiske grundstruktur, henimod den anden (med mænd som norm).

Men netop i denne glidning må vi så også iagttage hvad jeg kalder knap så tydeligt, så dog iagttageligt. Nemlig at argumentet ikke driver til skærpelse af konfrontationen eller konstellationen 'kvinder/mænd', 'kvindeligt/ mandligt', men driver til dets afbødning. Argumentets tyngde ligger ikke i "som stilles til mænd", men lå lige før: (kvinder må) "**underkaste sig ganske de samme fordringer**" (som stilles til mænd).

Ved dernæst at spørge til **hvilke fordringer**, der herefter skal stilles til de kvindelige såvel som til de mandlige, nærmer vi os i historien lægegerningen, lægevidenskaben, faget, uddannelsen, niveauet, sagen selv.

Og her kan vi passende forlade 'historien i historien' og analysen af den, med min den sammenfattende kommentar: Når vi nærmer os gerningen, faget og uddannelsen, og skal gøre os nutidige betragtninger over de uddannelsesmæssige sammenhænge og niveauer som "M" såvel som K nu allerede er givet adgang til, så nærmer vi os det nye, og et helt andet, grundlæggende træk ved uddannelsessystemet som genussystem og dets udvikling.

Nemlig dét træk som jeg kalder den funktionelle kønsneutralitet, ligesom vi nærmer os steder og niveauer - dér hvor hverken systemet eller institutionen kan, skal, eller må hævde M, eller "K"

som den normative eller autoritative første part.

Istedet er trådt skole- uddannelses-”systemet” eller “Institutionen” selv som den autoritative første part - eller “faget”, “niveauet” og de bemyndigede funktionsudøvere.

I hvis billede?

I forhold til artikelsamlingens gennemgående spørgsmål: I hvis billede? og i forhold til skole- og uddannelsessystemet betyder dette at vi skal forestille os, og konkret “se”, billederne som fikserbilleder, der afgiver to figurer samtidig. Alt efter hvilke, der fikseres, træder figur og grund forskelligt frem. Det er muligt det er svært at se andet end netop dén figur der fikseres. Men uanset er de der begge to samtidig. Det betyder at vi på den ene side primært skal se uddannelse, undervisning i “Uddannelsen”s, “Faget”s, “Lærer” og “Elev”s billede - og samtidig betragte disse som tilstræbt kønsneutrale - og reelt kønsneutraliserende - med konsekvenser for det institutionelle arrangement. På den anden side skal vi se uddannelse og undervisning som en kønnet praksis, med kønnede praktikker og præferencer, der sætter sig igennem bundet til “Køn” og den kønsrelationelle orden, norm- og værdisætninger mellem M og K.

Afsnit IV: *Det moderne virksomme udviklingstræk, den funktionelle kønsneutralitet*

Den funktionelle kønsneutralitet støder sammen med den kønnede praksis

I afsnittene, der følger skal jeg over tre sammenhængende punkter først argumentere for ‘på den ene side...’. Nemlig at den funktionelle kønsneutralitet er tilstræbt og virksom. Dernæst skal jeg fastholde ‘på den anden side...’, over de samme punkter, hvordan den funktionelle kønsneutralitet støder sammen med den kønnede praksis.

Om alle tre punkter gælder at vi ved at betragte skole- uddannelsessystemet på makro- som mikroniveauer både kommer til at bekræfte genussystemet eksistens (reproduktionens eksistens), og problematisere genussystemets egenrådighed og dets logikkers dikotomi. Frem for dikotome “M/K” opstillinger og dyadiske forbindelser synliggøres hvordan genussystemet selv, kategorien “Køn”, samt kønsrelationerne, indgår i flere andre forbindelser under indflydelse af uddannelsessystemiske bindinger, der igen afføder en række dobbelttydige logikker og fiksérbilleder om udviklingen. Disse bekræfter hinanden, men står samtidig i aktiv modstrid i relation til “Køn”s betydning for skole-uddannelsessystemets udvikling. På den ene side handler det om genussystemets genskabelse, på den anden side dets nedbrydning.

ad 1) skole og uddannelsessystemet er, historisk set, det moderne fremmedelement der bryder forstyrrende ind mellem familiesfærens og arbejdssfærens kønstraditionelle arbejdsdelinger og socialisationsmønstre og etablerer de ‘nye’ socialisationsmønstre. Samtidig bryder skole- og uddannelsessystemet en oprindelig og meget mere direkte forbindelse mellem familiesfæren og arbejdssfæren.

Skole- og uddannelsessystemet hviler som tilforn på sine grundlæggende funktioner: at socialisere, kvalificere og selektare.

Men hvis vi samtidig betragter børn og unges livsløb, som det lange løb gennem institutionerne, står det idag tydeligere at skole- og uddannelsessystemets opgave også er at være den formidlende instans.

Skole- og uddannelsessystemet skal så at sige trække forbindelsen mellem familiesfærens opdragelsespraktikker og arbejdssfærens produktionspraktikker og kvalifikationsbehov. Hvis hhv familiens og arbejdets praktikker er stærkt kønnede, eller blot kan siges at have specifikt kønsrelaterede og kønnede praktikker, er det både skole- uddannelsessystemets opgave at trække

forbindelsen - og bryde den. Den hhv. familie- og arbejds-specifikke (/erhvervs-specifikke) kønsmæssige udformning, skal neutraliseres.

Hvad Mor/datter og Far/søn (og naturligvis Mor/søn, Far/datter) gør 'derhjemme' i familiens lignelse over slægtskabsrelationer - og hvad industriens folk og offentligt ansatte, eller smedene, typograferne, lægerne, sygeplejerskerne, hjemmehjælperne, lærere og pædagoger, ingeniørerne, advokaterne og sekretærene gør 'derude' i arbejdet og lønarbejdets lignelse er faglige og kønnede praktikker, der skal formidles - og neutraliseres.

For "Elev" skal "Skole og uddannelse" hverken være familie eller arbejde. For "Elev" skal "Lærer" hverken være far eller mor, eller arbejdsgiver, men derimod være lærer, f.eks. klasselærer, engelsk- eller matematiklærer. Tilsvarende er de andre elever ikke hverken søstre eller brødre eller arbejdskammerater, men skole- og klassekammerater.

"Alt" hvad der hører skole og uddannelsessfæren til er placeret i sin egen verden, dvs. midt imellem, med familiesfæren som forudsættende baggrund og arbejds-sfæren som sættende målorientering.

Skole- uddannelsessystemet har etableret sig som formidlende instans mellem samtlige samfundsmæssige instanser, sfærer, krav, og mellem samtlige grundkategoriale sætninger og håb om forandringer.

I forhold til "Genus/Køn" som grundkategori etablerer skole- og uddannelsessystemets udvikling, tendentielt, genussystemets afvikling, idet det afbøder dets strukturer og logikkers indflydelse og betydning og sætter de skolelogiske strukturer igennem i stedet.

Hvor Hirdman, som tidligere citeret, i forhold til genussystemets logikker måtte understrege dikotomiens "funktion" som dens 'enestående strukturerende formåen', må vi i forhold til de skolelogiske strukturer og det institutionelle arrangement nu understrege netop disses enestående strukturerende formåen. De skolelogiske strukturer og det institutionelle arrangement af uddannelse-undervisning- og organiseret indlæring fungerer som skole-uddannelsessystemets grundstrukturelle ordning, der sætter sig over alder, køn og social baggrund. "Lærer" er - inden for sine funktions- og ansvarsområder, den myndige part - "Elev" den umyndige part. "Lærer" er den planlæggende, undervisende og evaluerende part, "Elev" er den modtagende og bedømte part. Og dette gælder uanset om eleverne er pigelever eller drengelever, er 7 eller 38 år, er af højere social herkomst end "Lærer".

ad 2) Netop udviklingen af skole- og uddannelse som system har gjort det tydeligt at vi må opfatte systemet og dets forgrenede netværk af institutioner som tilstræbt funktionelt kønsneutrale.

Udviklingen af det reformerede og moderniserede skole- og uddannelsessystem skal være

“neutralt” overfor “køn”, og bærer den tilstræbte kønsneutralitet som et af sine kendemærker. Folkeskolen er som bekendt fælles for alle og flere og flere fag og aktiviteter fremstår som fælles for piger og drenge. I det hele taget gælder om det offentlige skole- og uddannelsessystem fra ‘bund’ til ‘top’, fra børnehaveklasse til universitet, at intet skolested og ingen uddannelsesinstitution må formene nogen adgang med henvisning til at denne uddannelse/dette fag/ dette niveau er alene for “M” eller “K”. Tilsvarende gælder om lærere og elever i forhold til deres funktionsudøvelse:

Hvad der over et undervisningsår funktionsmæssigt hører “lærer” til, fra planlæggende til undervisende til evaluerende funktioner, gælder uanset køn. Hvad der over skoleår funktionsmæssigt hører “elev” til gælder uanset køn.

Den funktionelle kønsneutralitet der gennem ovenstående stikord fremstår kunne vi hævde alene refererer til det lovfæstede grundlag. Ifølge love og bekendtgørelser forholder det sig nemlig som beskrevet.

I den kritiske uddannelsesteori og analyse har sådanne former for neutralitet kunnet betragtes som ideologisk. Følger vi denne betragtning kan det hævdes at skolen og det moderniserede offentlige uddannelsessystems ideologi og selvforståelse er neutraliteten og dens officielle udtryk, hvorimod uddannelse og undervisning i praksis både kvalificerer, selekterer og socialiserer efter køn - og dette sker under en mandlig dominans, der tydeliggøres jo højere op i uddannelsesfeltets sociale hierarki vi kommer.

Analogt til begreber og analyser omkring “den skjulte læreplan” kunne det endvidere hævdes at den tilstræbte kønsneutralitet hører til den “åbne”, hvorimod den faktisk virksomme selektion og socialisation efter køn hører til den “skjulte” læreplan.

Jeg giver mig ikke pludselig til at hævde at disse betragtningsmåder ikke er væsentlige, men søger her at fremhæve at systemets funktionelle kønsneutralitet er andet og mere end ideologi blot og bart. Den funktionelle kønsneutralitet, og kønsneutralitet som bestræbelse der knytter sig til den “åbne” eller den “officielle” læreplan, er praktisk virkende og har en lang række praktiske konsekvenser for det institutionelle arrangement.

Hvis vi skulle bringe historien om Nielsine Nielsen og Professor Saxtorph i erindring, så befinder vi os nemlig i et skole- og uddannelsessystem, eller på et af dets niveauer, hvor de Saxtorph’ske sæt af argumenter nok hører til de hensvundne, der ‘engang’ blev hævdet - men er blevet overhalet af udviklingen. Men de hører samtidig til erindringsgods og til argumenter som aktivt skal modgås. Og måden hvorpå de modgås (over neutrum og fælleskøn) bliver i sig selv at bringe i erindring hvad, der skal modgås.

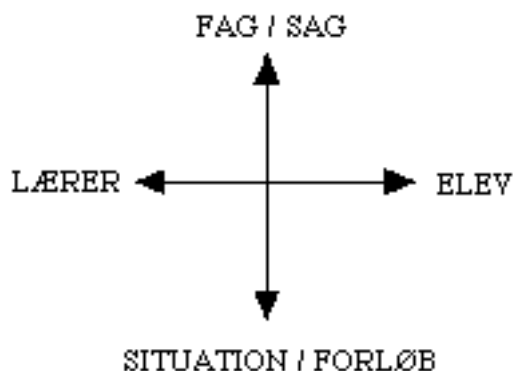
Der var engang der var “lærerinder” til, dé er der ikke mere. M som K er lærere, og bærer i ligestillingens navn samme betegnelse. Der var engang, der var pigeskoler og ‘pigematematik’. Det er der ikke mere. “Skole” er skole og “Matematik” er matematik - dét er logiske benævnelser

for en udvikling, der er nødt til at afkønne en sag, for at modgå en åbenlys undertrykkelse og nedvurdering af det ene køns formåen i samklang med af en opvurdering af det andet køns.

Det udviklingstræk vi herefter skal hæfte os ved, som det virksomme, handler om den aktive modgåelse og om argumentative fremgangsmåder, der finder sit hovedargument gennem negering af det hensvundne, og derfor lader de neutrale vendinger være de positive vendinger. “De positive” i funktionel, substantiel forstand.

Beskrivelse og konkretisering af hvad “Lærer” skal/kan gøre i relation til uddannelse og undervisning finder ikke sted ved at beskrive hvad hhv mandlige og kvindelige lærere, eller hvad hhv pige- og drengeelever formår/ikke formår, skal tilegne sig etc. I princippet skal de respektive aktører netop varetage ‘ens’ funktioner, som hhv “Lærer” og “Elev”.

ad 3) skole- og uddannelsessystemets aktører er funktionelt kønsneutrale, og dets mest tydelige udtryk fremkommer over begrebssætningen og konstellationen “Lærer” og “Elev” samt over undervisningens grundkomponenter. Disse grundkomponenter kan stiliseres således:



Når overstående betegnes som undervisningens grundkomponenter grunder det sig på at de er komponenter i ‘enhver’ undervisning - uanset hvor den måtte forekomme og med hvem den måtte forekomme, og uanset om det er en traditionel undervisning eller en tilstræbt alternativ undervisning. Grundkomponenterne refererer altså til undervisning overhovedet. Det betyder også at hvis en af grundkomponenterne mangler er det ikke “Undervisning”. (Dette gælder logisk grundstrukturelt, men jo også praktisk kontant: Hvis der mangler en lærer i situationen, er undervisningen endnu ikke startet eller en anden må have taget “Lærer”s position. Hvis eleverne ikke er der, er der ingen at undervise. Hvis der intet “fag” eller ingen “sag” er - er der intet at undervise i, eller omkring, - og hvis der ikke er en “situation/forløb” er undervisningen ikke-

eksisterende og derfor ikke “Undervisning”).

Det er fundamentalt - og banalt - men ligefuldt virksomt at der er netop disse fire komponenter, hvis samspil udgør undervisningen som undervisning.

Det interessante, og det afgørende i relation til bestræbelsen om funktionel kønsneutralitet, er på sin vis allerede argumenteret igennem i gennemgangen af de to første punkter. I forlængelse heraf må beskrivelsen - og det uanset fra hvilken af komponenterne og illustrationens ‘linjer’, der tages afsæt, starte i det kønsneutrale.

Derved er min model og fastholdelse af en grundstrukturel ordning så ganske anderledes end Hirdmans, som den stod gengivet her på s.nn. Ganske vist er min model ikke opstillet for at klargøre et kønsspørgsmål - den er udformet for at klargøre et undervisningsspørgsmål.

Men når jeg bringer den i denne artikels sammenhæng hævder jeg at den klargør et kønsspørgsmål - nemlig spørgsmålet om kønsneutralitet. “Kønsneutralitet” kan Hirdmans model og beskrivelser ikke rumme, tværtimod, og det af gode grunde, al den stund de er møntet på Genus/Køn.

Man kunne hævde de to sammenføjet, eller oversætbare til hinanden, som en bedre og mere dækkende model. Er Hirdmans enkle og fundamentale differentiering mellem “Sort 1” og “Sort 2” (= “Sort M” og “Sort K”) ikke netop til at oversætte således over undervisningens implicerede deltagere: de mandlige deltagere/”Sort 1”, de kvindelige deltagere/”Sort 2” ? Svaret er at netop denne oversættelse ikke lader sig gøre, om end den i en indlysende strukturel forstand turde være logisk korrekt.

Der er en anden oversættelse, derimod, der lader sig gøre. Denne: “Lærer” = “Sort 1”, “Elev” = “Sort 2” og herefter deler ‘alt’ i undervisningsverdenen sig i disse to ‘sorter’, som jeg hellere kalder parter. Altså en lærerpart og en elevpart, hvor “Lærer” er undervisningens 1. part og “Elev” er undervisningens 2. part . Denne partsdeling sætter sig grundstrukturelt igennem, og sætter sig over “køn” og den kan først kønnes når to-partsfunktioneringen er en forudsætning: Altså: Lærerpart, der deler sig i kvindelige og mandlige lærere, står over (og står overfor) elevpart, der deler sig i pige- og drengeelever.

Pigerne og kvinderne i rummet står ikke sammen og overfor drengene og mændene i rummet. “p” og K (/“d” og M) deler et kønsslægtskab, men de deler ikke et partslægtskab.

Deraf udspringer forskelle som betinger at dominansforholdet grundstrukturelt sættes afhængig af part (undervisningens 1. part er den autoritative og myndige part) og ikke af køn. Hertil kunne man passende indvende at der netop kunne være strukturelt logiske grunde til at sammenføje modellerne og foretage en slags forstærkning, således at inden for parten står M og “d” som hhv. 1. og 2. partens “Sort 1”. Det ville være logisk, bekræfte genussystembetragtninger og afkræfte kønsneutraliteten. Dét ville til gengæld ikke være udviklingslogisk. For ifald M kunne bemyndiges mere qua funktionen “Lærer” end K, så kunne K slet ikke anerkendes som

“Lærer”.

Dette træk at bemyndigelsen følger (med) funktionen, ikke kønnet er principielt vigtigt - og bl.a. derfor var/er historien om Nielsine Nielsen og Professor Saxtorph så symbolsk mættet - også med en funktionskonflikt, der handlede om andre og flere bemyndigelser og gerninger end lægegerningen. Saxtorph søgte jo netop at hindre at “K” kunne blive “læge”, for blev hun det, så blev hun også samtidig bemyndiget som “læge” - og kan ‘pludselig’ ikke mere funktionelt set være bemyndiget af 2. rang.

I forhold til undervisningens grundkomponenter rammer den kønsneutralitet, der danner udspringet herigennem også gerningen, faget, for “lærer” at undervise i ... grundkomponenten “Fag/sag”.

Danner f.eks. “Fag/sag” udspring, og tænker vi os at f.eks. faget Engelsk, Matematik, Dansk eller Historie er eksemplet, kan den faglige komponent ikke beskrives absolut afhængig af om det er M- eller K-lærere, der skal undervise i det.

Hvis den kunne rammer man før eller siden nonsens - fagligt set. Hvis ‘ $2 + 2 = 4$ ’ som matematisk udsagn pludselig skulle ændres og måske blive: ‘ $2+2 = 5$ ’ i undervisning, hvor K-lærere huserer er det nonsens. Ligeledes nonsens at hævde at den engelske grammatik ændrer sine regler og sprogsystemet sine identificerbare logiske strukturer, alt efter om en M- eller en K-lærer underviser i det.

I samklang gælder om udspringet blev taget i “Lærer” - “Elev” i “situation/forløb” komponenterne i relation til undervisnings- og arbejdsformer. Der må startes i det kønsneutrale - hvis ikke rammer vi hvad der aktuelt forekommer os som ‘nonsens’.

Hvis vi eksempelvis om undervisningsformer og undervisningssituationer kunne lade dem beskrive som absolut kønsafhængige og kønsspecificerbare, og derfor ville afgøre om undervisningsformerne ‘forelæsning’, ‘klasseundervisning’, ‘individuelle opgaver’, ‘gruppearbejde’, ‘projektarbejde’ hørte til M eller K lærere eller “p” eller “d” elever, er vi allerede på vej ud i de former for nonsens der peger på at udgangspunktet er galt stillet - hvis det er absolut kønsafhængigt.

Om grundkomponenterne og deres indbyrdes samspil gælder således, at de som virksomme i undervisningen, forudsætter at hver enkelt grundkomponent har sin plads, qua sin funktionelle eksistens som én komponent blandt tre andre - i relation til de fire som samlet hele. Endvidere at konkretiseringen af komponenterne, i relation til køn må starte kønsneutralt, og dermed eksistere i en kønsneutral udgave - før de eventuelt igen kønnes.

På den anden side...

Det ovenfor beskrevne må betragtes som den grundstrukturelle ordning, med skolelogiske

grundstrukturer, der sætter sig igennem uanset køn. Omend de er af vital betydning for forståelsen hører de dog fortsat blot til den ene side af det komplekse spørgsmål om udviklingstrækkene, der i denne artikels sammenhæng tager udspring i diskussionen om uddannelsessystemet som et genussystem og som en strukturel ordning, hvor overførslerne og udviklingen herefter fastholdes for bevægelsen over neutrum - over den tilstræbte funktionelle kønsneutralitet.

Den vigtige anden side af spørgsmålet om overførslerne nærmer vi os i samme takt som vi nærmer os den uddannelses- og undervisningsmæssige praksis og i samme takt som vi nærmer os skole- uddannelsessystemet som levende liv over skolehistorisk tid og sted. Dvs. vi nærmer os 'på den anden side...' ved at anlægge et forløbsperspektiv såvel på de strukturelle ordninger som på de praktiske sammenhænge.

I relation til de allerede beskrevne tre punkter kan vi argumentativt nærme os denne anden side på flere måder. Men f. eks. på denne:

ad 1) Skole- og uddannelsessfæren er nok i forhold til familie- og arbejdssfæren at betragte som det historisk nye fremmedelement, **men udvikles jo hverken praktisk organisatorisk eller indholdsmæssigt i samfundsmæssig isolation**, såvel som den influeres af de samfundsmæssige billeder af opdragelse, undervisning, læring, uddannelse, arbejde, kvalifikation, færdigheder etc... og deres målretning og krav.

Disse samfundsmæssige billeder og målretninger er ikke entydige, snarere tvetydige og præget af udviklingens ambivalente træk.

Det står dog klart at 'oprindeligt' familietilknyttede funktioner og opgaver i stigende grad skal overtages af skole- og uddannelsessystemet. Opdragende og socialiserende funktioner bliver til et ansvarsområde, som tydeliggøres som hørende skole- og uddannelsesstederne til.

Men det betyder også at skole- og uddannelsessfæren i helhedsbetragtninger, samt uddannelses- og undervisningsforløb i mere specifik forstand, i praksis i øget omfang skal forholde sig til børn og unges identitetsdannelsesproces, modningsproces - samt til faglige og sociale 'færdigheder' i hele dets (livs-)bredde.

Herigennem kommer lærerne tæt på disse processer som praktisk kønnede, og må så at sige tage over hvor familien slap, samt give et praktisk bidrag til den kulturelle overlevering, den sociale integration og socialiseringen. Ikke alene som kønspræget, men som kønsbekræftende, i betydningen: bekræfte "Køn"s eksistens og betydning i relation til familiesfærens opdragelsespraktikker og skole-uddannelsessfærens 'egen videreførelse'. Dels via overtagelse af familiale funktioner, dels via kvalifikationsorienteringen mod arbejdssfærens køns-mæssige arbejdsdeling og kønnede praktikker.

ad 2) Piger og kvinders, drenge og mænds møde med skole- og uddannelsessystemet er ikke blot et møde med en skolelogisk strukturel orden og en tilstræbt funktionel kønsneutralitet, **det er også et møde med et konkret netværk af institutioner, som sat over et hierarki, allerede har hierarkiets bund og top besat, med institutionelle repræsentanter, kønstraditionelle fordelinger og vaner.**

Om udviklingen de sidste 30 år gælder, at pigerne efterhånden fik del i alle af skole- og uddannelsessystemets niveauer, til og med universitetsniveauet. Men betragter vi samtidig skole- og uddannelsesstederne og institutionerne selv som et socialt hierarki og ser vi fagene som et hierarki af fag ser vi 'nye' genskabelser af den kønsmæssige arbejdsdeling og den kønstraditionelle overlevering.

Den form for anskuelser, der berører hhv. "M/K" andele kan belægges med tal, statistik og sandsynlighedsberegninger. Men de kan også omsættes i andre former for sandsynlighedsberegninger, der vedrører skole- uddannelsesforløbet i de hverdagsagtige vendinger, formuleret omkring hvem (M/K) piger og drenge, unge kvinder og mænd møder som deres pædagoger, lærere undervejs i deres forløb.

Det kan f.eks. omkring polerne 'bund' og 'top' udtrykkes således: Når vore børn starter i vuggestuen er sandsynligheden for at de bliver modtaget med åbne arme af en mandlig pædagog meget lille. Der er meget få mandlige pædagoger i de stuer. I børnehaveklassen er sandsynligheden for at deres lærer er en kvinde, og at deres klasselærer er en kvinde meget stor.

Når de af vore unge, der starter på universitetet, starter er sandsynligheden for at lektoren, og professoren de møder er mand, meget stor. Og sandsynligheden for at de undervejs i studieforløbet vil blive undervist, vejledt etc af en kvindelig professor, tilsvarende mindre. Til gengæld er sandsynligheden for at de vil møde mange 'time-lærere' og at mange af dem der kvinder stor. Dette gælder alt efter studiested, fag, fakultet etc med forskellige udtryk.

Der er ingen grunde til at gøre strejftøget gennem uddannelsessystemets landskab over 'top' og 'bund' længere. Det er tilstrækkeligt til at fastholde følgende om de genskabte traditionsmønstre:

Når de genoptræder i hverdagsudgave, som hvem møder hvem i hvilke funktioner, så bekræftes genussystemets, og dets to grundlogikker, som en traditionsoverlevering. Endvidere bekræftes uddannelsessystemets 'egne' hierarkiske traditionsoverleveringer. Men netop herved afsætter de det nye tema, som hvis det skal udtrykkes i opdragelses- og socialisationsmæssige vendinger, ikke handler om "K/M" andele, men om delagtighed i vore børn og unges opdragelses- og uddannelsesforløb.

Den aktuelle debat om hvem, har et omdrejningspunkt og et kritikpunkt her, nemlig dette: Det er klart urimeligt at drengebørn (og pigebørn såvel) ikke har mandligt pædagogisk medspil og

modspil de første mange år i vuggestue, børnehaveklasse, 1.2.3. klasse. Og omvendt: det er klart urimeligt at unge piger og kvinder (dreng og mænd såvel) ikke har kvindeligt autoritativt medspil og modspil når de skuer opad i fagenes, niveauernes og uddannelsernes hierarkier og myndigheder.

Disse åbenlyse skæve fordelinger og urimeligheder tydeliggør samtidig kønsspørgsmålet som et grundlæggende pædagogisk spørgsmål, der handler om at drage omsorg for børn og unges opdragelse, kvalificering og integration i 'voksensamfundet'. Og spørgsmålet handler således om hvem M/K, der drager omsorg for dette, hvordan, undervejs i skole- og uddannelsesforløbet. Dette fører direkte videre til det tredje punkt, som jeg her trods dette at det egentlig er det største punkt, blot giver følgende kortfattede kommentar.

ad 3) **Undervisningens grundkomponenter formes og fyldes af en kønnet praksis.** Uanset undervisningen og dens grundkomponenter repræsenterer hvad der gælder om 'enhver undervisning'; uanset de grundstrukturelle logikkers begribelse og beskrivelse må starte med de kønsneutrale aspekter, så kan undervisningen dog ikke gennemføres som levende undervisningsliv uden at det formes og fyldes af de implicerede som hhv kvindelige og mandlige lærere, pige- og drengeelever.

Den kønnede praksis er ikke nødvendigvis identificerbar som kønsspecifik. I det mindste ikke i den præcise betydning at vi kan pege på specifikt kvindelige og mandlige formninger og regne dem for kønsadskilte absolutter, hvortil M eller K, pige eller dreng kan knyttes. Det er mere fundamentalt: de praktiske processer er influeret af "Køn".

Måderne hvorpå er mangeartede, og viser sig i de interaktive og kommunikative mønstre, i de praktisk impliceredes handlestrategier, læringsstrategier, i referencer og præferencer, forudsætninger etc.

Afsnit V: *Spændingsfeltet mellem kønsneutralitet og kønnet (livs-)praksis*

Spændingsfeltet mellem den tilstræbte kønsneutralitet og den kønnede praksis, skal kunne fastholdes uddannelseshistorisk konkret i relation til forrige afsnits gennemgange af de tre punkter. Ydermere skal spørgsmålet om hvordan norm-, regel og værdiorienteringen slår igennem og viser sig som samfundsmæssige billeder og målorientering kunne fastholdes.

For at gøre dette skal vi kunne betragte skole- og uddannelsessystemet, som samlet hierarkisk og niveaudelt system, fra 'bund' til 'top'.

Vi skal så at sige forsøgsvist kunne skue over 'det hele', fra det børne-, ungdoms- til det voksenpædagogiske univers, samt beskrive de institutionelle sammenhænge og niveauer (fra børnehaveklasse til universitet, eller til erhvervsuddannelse) idet vi anlægger et forløbsperspektiv. Dette forløbsperspektiv kan endvidere dele sig i et systemperspektiv og deltagerperspektiv.

Deltagelsen i et samlet skole- og uddannelsesforløb, skal kunne betragtes, idet vi anlægger et deltagerperspektiv, og i social-historiske, kulturelle vendinger og livsløbstermer, beskriver hvordan piger/drenge gennemløber dette ved, som små drenge og piger, at starte i børnehaveklasse, gå videre op gennem skolens klassetrin, som pubertets-drenge og piger gå i de mellemste og ældste skoleklasser, videre op gennem gymnasiet, eventuelt videre på universitetet - eller undervejs for længst været droppet ud, eller fulgt andre mere brudte uddannelsesbaner.

Endeligt skal der kunne anlægges et pædagogisk perspektiv, hvor norm- og værdiorienteringerne er indplaceret i pædagogiske formuleringer.

Ved at anlægge sådanne perspektiver på spændingsfeltet nærmer vi os endnu engang den gennemgående diskussion om uddannelsessystemet som et genussystem. På sæt og vis må den Hirdman/Illich/Habermas inspirerede diskussion (om måderne hvorpå genussystemet brydes som enerådende og betragtes i relation til de samfundsskabte institutioner, sfærer og forholdet mellem system og livsverdenen) genoptages.

Forløbs- og deltagerperspektivet fordrer imidlertid at vi denne gang nærme os spændingsfeltet

indefra. Altså: Ikke 'udefra' i strukturelle vendinger a la Hirdman (ej heller i formallogiske opsætninger over niveauer for reproduktion a la Habermas og ej heller gennem fortidens genusbriller a la Illich), men som sagt 'indefra', dvs. fra skole- og uddannelsessfæren selv. Endvidere må vi nærme os dette 'efter' piger/kvinder har fået en plads i skole- og uddannelsessystemet. På alle niveauer. Historien om Nielsine Nielsen og professor Saxtorp er en saga blot, og kamptemaet er ikke mere Aagot Ladings: hvad piger/kvinder kan få adgang til/ikke adgang til.

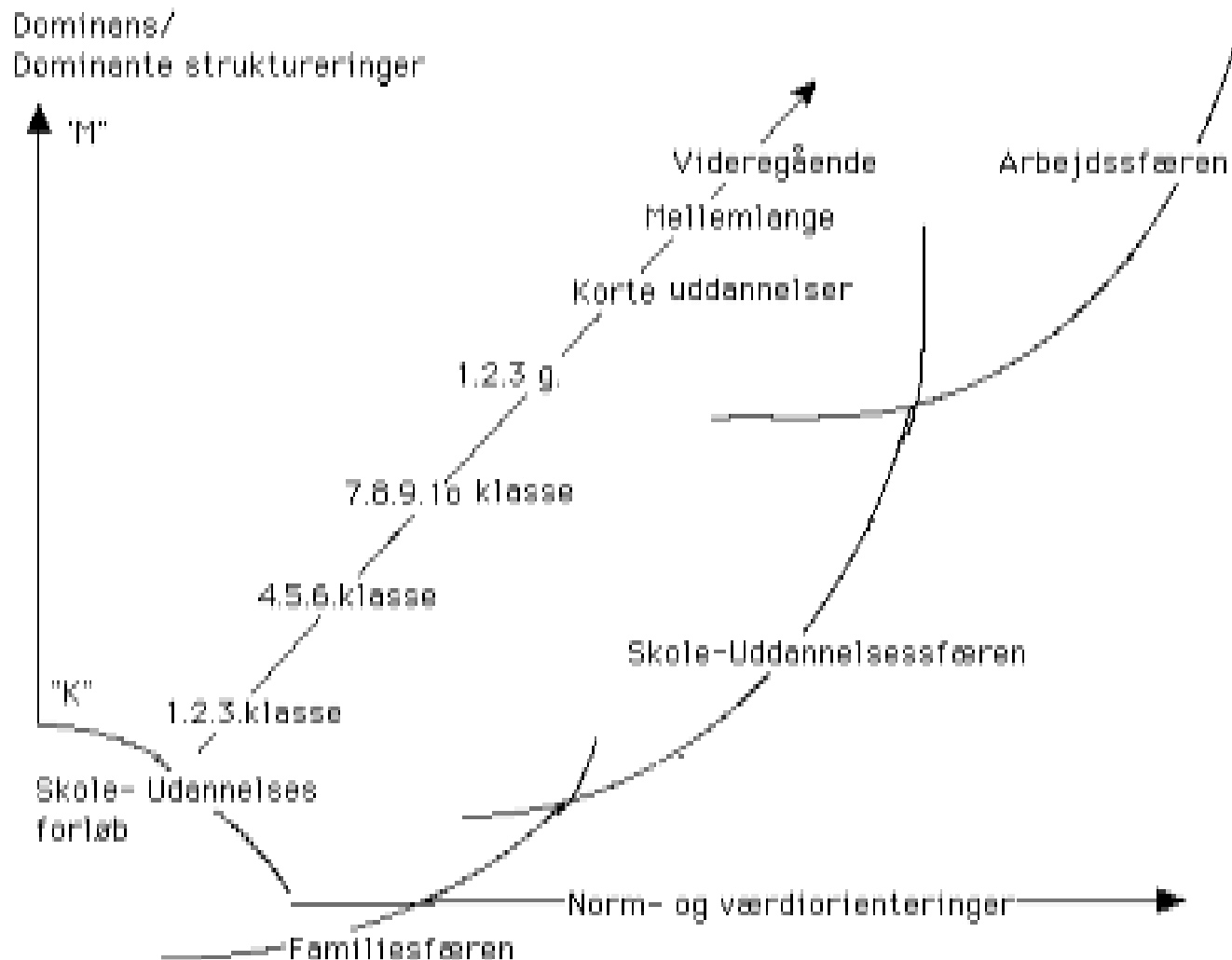
Til gengæld kan vi se at det nye kamptema står med direkte reference til spændingsfeltet:

- * mellem den institutionaliserede og historisk tilstræbte kønsneutralitet og den kønnede praksis
- * mellem de kønstraditionelle mønstre genskabelse og deres forsøgsvisse alternativer
- * mellem de norm- og værdimæssige praktiske målorienteringer og deres forankringer i hhv. familie-, skole-, uddannelses- og arbejdssfæren.

Via disse kamptemaer knyttes forbindelsen til det, der blev kaldt hhv. feminiseringsteser og maskuliniseringsteser. Samtidig fremprovokerer forløbsperspektivet at vi aner et hovedspørgsmål og en konflikt, der knytter sig til teserne, som til forløbet. Nemlig denne konflikt: der er meget der tyder på at orienteringer skifter køn og sfære undervejs i skole- og uddannelsesforløbet.

Dette orienteringsmæssige køns- og sfæreskifte bliver herefter et pædagogisk-didaktisk problem - og en mærkbar konflikt for udviklingen af den kønsbevidste pædagogik som alternativ pædagogik.

Lad mig til en start illustrere dette modelagtigt og eftergående kommenterer det.



Orientering mod sfærerne - orienteringsskift undervejs i forløbet

Hvis skole- og uddannelsesforløb anskues netop i forløbsperspektiver, kan vi med hhv system- og deltagersynsvinkler indkredse karakteristiske orienteringer mod hhv. en familie-, skole- og arbejdssfære. Min tese om disse orienteringer drejer sig om orienteringsskift: Skole og uddannelsesforløbet (betragtet fra børnehaveklasse til universitet) kan i sin måde at organisere, omtale og forstå mødet mellem de professionelle opdragere og undervisere og børn, unge og næsten voksne på, afkodes for en skiftende orientering. Orienteringerne følger og afløser hinanden.

Orientering mod familiesfæren i de små klasser, afløses af orientering mod skole- og uddannelsessfæren selv i de mellemste klasser og 'midterste forløb', der igen afløses af orientering mod arbejdssfæren i de ældste klasser og sidste niveauer og trin i de givne uddannelsesforløb.

Skole- og uddannelsesforløb kan altså betragtes i sig selv betragtes som et orienteringsmæssigt udviklingsforløb med virksomme skift fra (orientering mod) familiesfæren, skole-uddannelsessfæren selv og arbejdsfæren.

Dette forløb (og skift) har en pendent i den kønsmæssige arbejdsdeling. Det viser sig desuden i at norm og værdiorienteringen (mod hhv. familie-, skole-uddannelses- og arbejdsfæren) samtidig er underlagt et tendentielt dominansforhold. Dette forløber fra overvejende kvindelig til mandlig dominans - hvis vi ved dominans forstår det operationelt som hvem (M/K) former, fylder og fungerer efter institutionel myndighedsoverdragelse på hvilke niveauer.

Man kan måske endog formulere skiftet således, at de bærende billeder på orienteringen og på hvem der er de dominerende, myndige etc. skifter køn undervejs og således skifter fra hunkøn til hankøn, med billeddannelser der går fra aktørerne i familiens lignelse til aktørerne i arbejdets lignelse. Midt imellem er billeddannelsen sat i skole- og uddannelsessfærens egne lignelser.

Dette orienteringsmæssige skift går for sig indlejret i det organiserede skole- og uddannelsesforløb, over niveau og fag/fagrækken (kombinationer af fag) og lærerrækken (kombinationer af lærere niveau/fag/M/K). Men det hænder også at de orienteringsmæssige skift, og relationerne til sfærerne, tydeliggøres af pædagogiske grunde og med pædagogiske begrundelser.

Pædagogikkens målorientering

- mellem System og livsverdensorientering

Hvis pædagogikken betragtes som refleksioner over opdragelsens og undervisningens praksis er den allerede knyttet til skole- og uddannelsessystem, som konsekvens af institutionaliseringen. Det betyder at den pædagogiske refleksion allerede er knyttet til den institutionaliserede opdragelse og undervisning som potentiel og reel parthaver i skole-uddannelsessystemets "systemverdenen" og dens orienteringer.

Men pædagogikken som målskrivende søger samtidig at rejse sine pædagogiske grundantagelser knyttet til betragtninger over skole og uddannelse som en "livsverden" og dens orienteringer, idet de rettes mod det interaktive og intersubjektive - dette forstået som et særlig "forhold" og et særligt "møde" mellem opdrageren, underviseren og de lærende.

Dette gælder grundlæggende for den pædagogiske refleksion overhovedet. Men det ekspliciteres i løbet af dette århundrede via reformpædagogikken og den alternative pædagogiks 'egne' forskrifter, som tilsvarende kan afkodes for sin særlige forholden sig til "Arbejde", "Interaktion" og "Køn", dets historiske traditionsgrundlag og dets alternativer.

I et kortfattet sammendrag indebærer dette at pædagogikkens idéhistoriske aspekter og orienteringer mod opdragelsens praksis, gennem reformpædagogikkens tydeliggørelser, kan

iagttages for målorienteringer der i sit udspring refererer til opdragelsens livsverdenen og herefter konfronteres med orienteringer mod det moderne skole- og uddannelsessystems dobbelte referencer til system- og livsverden.

Reformpædagogikken og de (livs-)praktiske sammenhænge

Reformpædagogikken og den alternative pædagogik har ikke alene en tradition for at orientere sig mod de (livs-)praktiske sammenhænge. Den har også tradition for at formulere den pædagogiske forskrift i "livsverden"s tilknyttede kategorier og ekspliciterer norm- og værdi-orienteringer hertil.

Reformpædagogikken har endvidere et formuleret udspring, der på sin vis (hvis vi holder os netop til den pædagogiske forskrift og afkodningen heraf) bekræfter de indledningsvist citerede teser fra f.eks. Behrendt og Dale omkring "den kvindelige autoritet" og "morskærligheden", der fra familien udbredes til klasseværelset, og symbolsk karakteriserer reformpædagogikkens tankegods og orienteringer.

Denne orientering mod familiesfærens "Mor" og de kvindelige omsorgs- og opdragelsespotentialer kan også til dels siges at karakterisere de praktiske forsøgs orienteringer, som jeg nedenfor skal omtale det. Det interessante er imidlertid at de pædagogiske forsøg samtidig signalerer et orienteringsmæssigt skift ved at skifte mellem de sfærer og (livs-)praktiske sammenhænge de orienterer sig mod. Den pædagogiske forskrift foretager så at sige et orienteringsmæssigt sfære og kønsskifte.

Omkring de praktiske skole og uddannelsesforsøg kan også findes re-aktiverede debatter, der knytter sig til afklaring af hvilke orienteringer, som spring og pludselige skift, der pointeres i hvilken terminologi. Dvs som spring og skift mellem hhv. en 'familie'-, 'arbejds'-, 'skole'- eller 'undervisnings'- terminologi.

Pædagogikkens praktiske skoleforsøg - spring og skift mellem sfærerne

Inden for alternative skoleforsøg og projekter er det muligt at spore hvordan de pædagogiske bestræbelser (og benævnelsen af dem, terminologien omkring dem), knytter sig til de respektive sfærer. Ikke blot den overgribende norm- og værdiorienteringerne, også den praktiske målorientering formuleres hertil.

Orienteringen mod familiesfæren tydeliggøres i forsøg med de små børn, og orientering mod arbejdssfæren tydeliggøres i forsøg med de store børn og unge.

Det, der gøres tydeligt, handler jo bl.a. om at skolen og pædagogikken tager en bredere opdragelsesmæssig opgave på sig, og derfor også formulerer sig i forhold til overgangen mellem hjem og skole (indskolingen), og overgangen mellem skole og erhverv (udskolingen).

Men derved bliver skoleforsøget eller skoleprojekter også formuleret i en række lignelser, der

hentes fra familiesfæren, hjemmet og det hjemlige, eller fra arbejdssfæren, arbejdet og virksomheden.

F.eks findes orienteringen mod 'det hjemlige' pointeret som pædagogisk udgangspunkt i beskrivelser af det såkaldte Vanløseforsøg fra 1920erne. 'At holde skole', at udforme klasseværelse og gennemføre undervisningen bliver tilstræbt formuleret og gjort som lig de hjemlige omgivelser.

Eller formuleret med Henriksen og Nørgaard, der beskrev Vanløseforsøget:

"Lærerne havde ændret forsøgsklassernes klasseværelser. Pultene var fjernet og erstattet med borde og stole. Der var lyseduge på bordene og vaser med blomster i. Klasseværelserne skulle ligne et "godt dansk" hjem. Det ville lette overgangen fra hjem til skolen. Og det var et af forsøgets formål. Der ville i klassen blive stillet de samme krav til adfærd og opførsel som i dette gode, forstående hjem. Det indebar først og fremmest, at børnene skulle opdrages til ærlighed og sandfærdighed. Men lærerne videregav samtidig flere af dette gode hjemms normer" (Henriksen og Nørgaard, 1983, s. 20-21)

I "Projekt helhedsskolen", som er et mere nutidigt eksempel, genfindes orienteringen mod familiesfæren, når det gælder indskolingsordninger. De er ganske vist ikke formuleret i det gode hjemms lignelse, men organisatorisk og arkitektonisk tages der udgangspunkt i det hjemlige, med børnehaveklasserne, 1. 2. 3. klasserne organiseret i f.eks. 'hjemgrupper', i familier, med egne køkkener og værksteder i 'alrummet'.

Det nære, det trygge (tryghedsskabende) er af pædagogisk betydning og tillægges pædagogisk værdi.

Springer vi over i andre projekter (og op i klassetrinene) kan iagttages andre lignelser og sfære-relateringer. F.eks.: Via projektarbejdet og det fra 1970erne nye fag 'Arbejdskendskab', møder vi "Projekt Fabrik" - og der er ingen tvivl om at dét projekt skal gå for sig, ikke i familiesfærens lignelse, men i arbejdssfærens lignelse. Det er sådanne projekters hele mening og målretning. (jf. f.eks. C. Kruchov: Arbejdserfaringer i produktionsspil).

Det at gennemprøve - event. over simple modeller på 'en virksomhed' - tillægges pædagogisk værdi, såvel som det at lære om virksomheder, lønarbejdet og dets vilkår tillægges betydning.

Springer vi igen - ind i fremtiden mod 'Informationssamfundet' - og ser de nye skoleprojekter for os, møder vi projektgruppen omkring det interaktive netværk. Eleverne er selv en del af 'det interaktive netværk' - og der er ingen tvivl om at dét går for sig i "Tekno-logos" lignelse, som de progressive dele af erhvervslivet retter sig mod (arbejdssfærens teknologisering).

Med hensyn til pointeringer af forholdet mellem “Køn” og hhv. pigerne og drengenes kønnede relationer og praktiske erfaringer med livet i sfærerne kan der tilsvarende spores forbindelser i de praktiske skoleforsøg og projekter.

Et (norsk) ligestillingsprojekt i 1-3 klasse, pointerede eksempelvis nødvendigheden af at drengene lærte sig omsorg, og pigerne lærte sig omgang med teknik. Bl.a. ved at drengene, i ‘omsorgskrogen’, som hjemme i familien, skulle lære at passe de små børn, og lære sig husarbejdet. Pigerne skulle, bl.a., i den tekniske praktiske krog lære at mestre redskaber, som hammer, sav, syl, skruejern - og skrivemaskine, fotografiapparat mv., som hjemme i værkstedet. I andre projekter, for de større og unge piger skærpes orienteringen mod arbejdsfæren, og det helt strategisk anlagt. Eksplicit i 1980ernes såkaldte “Piger og kvinder ind i mandefagsstrategien”. De pædagogisk afledte strategier, der gror ud af dette har en orientering mod “faget/erhvervet”, “arbejdet/lønarbejdet” og en uddannelsespolitisk produktionssfæreorientering.

Alle disse pædagogiske skiftende orienteringer, der ovenfor, om end kortfattet, er skitseret bærer imidlertid samtidig en række konflikter i sig.

For om end indskolingsordninger kan indrettes i familiesfærens og det hjemliges lignelser, og om end udskolingsordninger kan indrettes i arbejdsfærens og virksomhedens lignelser, så er det at gå i skolen dog hverken at være hjemme i familien eller være ude på arbejdsmarkedet.

I beskrivelserne af de nævnte skoleforsøg og projekter nævnes konflikten da også på forskellige måder. Henriksen og Nørgaard måtte eksempelvis omkring Vanløseforsøget og “det gode hjem”s normer problematisere og fremhæve at der jo kunne være forskel på hvad skolen, som ‘skole’ og lærerne som ‘lærer’ regnede for det gode hjem og dets normer - og hvad eleverne og forældrene regnede for gode normer. Endvidere fremgår det med al tydelighed af den dagbog, der videregives, at skoledagene afgjort er dage med organiseret undervisning og indlæring, der er tilrettelagt i netop skolens lignelser.

Kruchov måtte omkring “Projekt fabrik” - typen og produktionsspillene både problematisere og understrege en hovedkonflikt, der om produktionsspil tydeliggøres som en ‘som-om-virkelighed’.

Eleverne er jo ikke arbejdsgivere eller lønarbejdere, og produktionsprocessen og dens resultater er ikke lønsomt og konkurrencedygtigt. Det var et rollespil.

Tilsvarende med nogle af den kønsbevidste pædagogiks tydeliggørelser: Det var bl.a. kønsrollespil, der samtidig fremkaldte, at de små ‘mødre’, ‘fædre’, ‘stille piger’ og ‘skrappe drenge’ i den pædagogiske sammenhæng, naturligvis stadigvæk var piger og drenge. Men de var primært pige- og drengeelever, der relaterede sig til deres skolevirkelighed.

Denne skolevirkelighed - i skole og uddannelsessfæren

- I hvis lignelse og tolkning?

Skolen har det med jævne mellemrum med at blive 'uvirkelig'. Og når skoleaktiviteter orienteres mod og måles med alle de andre sfæres virkeligheder, synes disses andres sfæres virkeligheder kun yderligere at forstærke skolens mangel på samme.

Men på flere måder sætter skolevirkeligheden sig så sig selv igennem, som den virkelige og nærværende 'virkelighed', den der bestemmer lærer-elev (og elev-elev) relationerne og undervisningens form, indhold og målretning.

Det synes også at gælde de bevidste modstrategierne og forsøg, der ellers henter sine lignelser fra de andres sfæres aktiviteter og aktører. Hvis svaret på spørgsmålet: I hvis lignelse? skal illustreres i forlængelse af de ovenfor givne eksempler, så er svaret omkring Vanløseforsøgets 'Det gode hjem', at det jo netop var lærernes og skolens forestillinger herom, der var 'Hjem' - ikke forældrenes og elevernes. Det var ikke familiesfærens virkelige hjem, men som understreget skolens hjem.

Tilsvarende træk gælder produktionsspillene. Kruchov må om sin analyse understrege:

“(...) hvor langt fra virkelighedens arbejde arbejdet i spil opleves, selv om man har gjort sig de ihærdigste anstrengelser for at overføre elementer fra virkeligheden, ikke fordi der behøver at være noget galt med selve overførslerne, men snarere fordi spillets egen virkelighed sætter sig imellem”
(Kruchov 1981, s. 92)

Denne “spillets egen virkelighed” melder direkte tilbage til skolevirkeligheden, undervisningen og lærerne, der satte “Projekt Fabrik”-typen og produktionsspillene på undervisningsforløbets dagsorden. Kruchov understreger i øvrigt at også den implicerede lærer problematiserede produktionsspillet og virksomhedens som-om-virkelighed.

Lidt det samme nødvendige problematiserende ærinde kom projektdeltagerne omkring Ligestillingsprojektet ud i. F.eks. da de efter beskrivelsen af 'Omsorgskrogen' og børnenes rollelege og rollespil, hvor drenge og piger, som forældrene derhjemme, skulle tage de små børn (i rollespillet dukker) op om morgenen, give dem mad, bringe dem i børnehave, nævner at nogle af drengene havde modstand mod projektet. De ville ikke “lege med dukker”.

I beretningen sættes Omsorgskrogens rollespil og som-om-virkelighedens erfaringspotentialer herefter i mere direkte relief, bl.a. af mødet med en virkelighedens rigtige mor og en baby af kød og blod. For som det pointeres:

“Den aktiviteten som antakelig havde størst virkning m.h.t. å lære barna om omsorgsarbeid dreiet seg om å invitere en spedbarnsmor på besøk til omsorgsgruppene, eller arrangere et hjemmebesøk til en mor med baby. Mange, både gutter og jenter, fikk på denne måten anledning til å kle av og på og vaske baby. De intervjuet også mødre om hva det innebære å ha en baby, hvilke arbeidsoppgaver som må utføres”

(som ovenfor, s. 24)

Når man starter i som-om-virkeligheden, hvor enhver “Mor” og “Far” må være i de behørigte anførselstegn risikere det unægteligt at blive helt patetisk at nævne de ægte spædbørnsmødre ved rette navn. Men alligevel de er jo mødrene - og det er 1.- 3. klasses eleverne og drengebørnene ikke!

Dette at ‘lignelsen’ til familieaktiviteten, eller virksomhedsaktiviteten sættes på dagsordenen af skolen og lærerne, melder igen tilbage til den grundstrukturelle orden, og den funktionelle kønsneutralitet. Og minder om at hvis netop disse træk overses, kan man overspille “Køn”s rolle, kønsrollerne - og gå fejl i tolkningen af skole- og uddannelsesvirkeligheden.

Til gengæld kan man af uddannelseshistoriske, politiske og pædagogiske grunde, som det afslutningsvist skal kommenteres, være nødt til igen at pointere “Køn”s rolle. Dette tydeliggøres på det voksenpædagogiske område i relation til ‘arbejdet’ og arbejdsfæren.

“Kvinder ind i mandefagsstrategien“ var på voksenuddannelsesområdet både en ligestillings-, en uddannelses- og en arbejdsmarkedspolitisk strategi. I udgangspunktet var det ikke en pædagogisk strategi. Derimod skulle den ligestillingspolitiske strategi have pædagogiske konsekvenser, hvis intentionerne om at få flere kvinder til at gennemføre uddannelsesforløb inden for de “hårde” fag skulle indfries. Både traditionelle lærerroller, undervisningsformer, arbejdsformer og samværsformer inden for de hårde fag måtte kritiseres og nytænkes hvis de skulle tilgodese kvindernes deltagelse og fagligt sociale udbytte.

Standpunktet og de praktiske erfaringer gik i retning af følgende: Kvinder kan godt lære matematik, fysik, edb; kvinder kan godt ‘gå på truckkursus’, såvel som de kan lære at blive både smede og rør og blik’er. Men de har pokkers svært ved at affinde sig med hele (mande- og fag-) miljøet omkring det.

Dette “Mande-fag-miljø” repræsenterer arbejdsfærens genusrester, det traditionelt mandlige, som kvinderne enten skal acceptere eller reformere. Til gengæld forekommer selve færdigheden og redskabet (at lære ‘edb’ eller lære ‘at køre truck’ og ‘computeren’ og ‘trucken’) og dette ‘at gå på kursus’ anderledes kønsneutral, influeret af skole- og uddannelsessfærens kønsneutraliserende bestræbelser.

Voksenpædagogiske krav vidner dernæst om pointering af ‘køn-kvinder-bløde værdier-pædagogik’. Kravene gik i retning af at (også) de “hårde” fags undervisnings- og læringsmiljøer, samt skole- og uddannelsesstedet som sådan, i langt højere grad måtte gøre sig kvindepædagogiske overvejelser. De praktiske uddannelsesforsøg skulle også højne ikke blot kvindernes, men pædagogikkens status.

Pædagogikken og kvinderne skal for så vidt blødgøre såvel den 'hårde' arbejdsmarkeds- og erhversuddannelsessammenhæng såvel som 'fag-miljø'. 'Pædagogik' er i sammenhængen selv 'en blød værdi' og pointeret Kvindepædagogik henter genusresterne frem solidarisk og positivt om 'kvinde-køn', til gengæld også kritisk når det er traditionelt 'mande-køn'.

Den progressive og fornyende voksenpædagogik, samt nye forsøg på f.eks. arbejdsmarkedsuddannelser for kvinder (som f.eks. den såkaldte "P 47- ét-årig arbejdsmarkedsuddannelse for kvinder"), kan dernæst eksemplificere at udviklingen af uddannelse også bliver til kønsbevidst forsøg på institutionskritik og forsøg på system- og institutionsudvikling. Kritikken retter sig ikke primært mod 'mænd og mandefag', men snarere mod arbejdsmarkedsforholdene og (arbejdsmarkeds-)uddannelsessystemerne. Tilsvarende retter positiveringer af det kvindeorienterede udgangspunkt sig direkte mod systemforandringer. Dette illustreres meget godt af en symbolsk og i sammenhængen meget sigende titel fra en af rapporterne om "P 47" uddannelse. Den lød nemlig kort og godt: "Hvad der er godt for kvinder er godt for AMU".

Med flash back til artiklens indledning kunne man måske mene at her bekræftes tendentielt, f.eks. Berendts: den kvindelige autoritet udbredes 'fra familien' til 'klasseværelset' til 'ledelsesformer' og søges udbredt 'i samfundet iøvrigt' - og vi er nu kommet til 'søges udbredt i "AMU"!

Men den historiske pointe er jo at bekræftelsen endnu ikke har kunnet gives. Derimod kan der siges at være en kritik og en bestræbelse. Ingen kan vel påstå at "AMU" har været præget af 'kvindelig autoritet' eller af 'kvindelige ledelsesformer'. Derimod kan der siges at være en kritik og en bestræbelse om systemforandringer og 'ny pædagogik', en kritik og en fornyelse, der skærpes ved at blive kvinde-kønnet, fordi kvinder har været dette systems fremmede køn, fraværende køn og undertrykte køn.

Hvis den uddannelseshistoriske og kritisk pædagogiske pointe skal trækkes op drejer det sig om følgende: 'Uddannelse' skal neutralisere den traditionelle kønsmæssige arbejdsdeling og det traditionelle kønsbestemte hierarki, og støder her ind i de kønnede praktikker. Jo tættere 'uddannelse' kommer arbejdssfæren jo mere er uddannelsesaktiviteterne influeret af arbejdsfærens virksomme genusrester, deres traditionsindhold og overførsler - og omvendt: Jo tættere 'arbejdet' og 'erhvervet' 'professionen' kommer uddannelsessfæren, dens institutioner og medlemmer, jo tættere er vi på det traditionelle sociale hierarkis primat.

På denne baggrund synes 'Uddannelse' at knytte den funktionelle kønsneutralitet til sig som udviklingsbestræbelse og hævde kønsneutrale standpunkter som traditionalitetskritiske, hvorimod den kritiske pædagogik snarere, i forlængelse af de kønnede praktikker, synes at genopdage "Køn" og genusresters kritiske potentiale - i orienteringsmæssige skift fra

familiesfæren, uddannelsessfæren og arbejdssfæren.

Litteraturhenvisninger

Behrendt, Poul, 1984: Bissen og Dullen - Familiehistorier fra nutiden, Gyldendal.

Borchorst, Anette, Ann-Dorte Christensen og Palle Rasmussen, 1992: Kønsprofilen i videnskabelige stillinger ved de videregående uddannelser, Styringsgruppen for Kvindeforskning.

Borgnakke, Karen, 1982: Kvinder og projektarbejde - En diskussion om at blive subjekter i læreprocesserne, i: Årbog for kvindestudier ved AUC, Elin Hagelskjær (red.) Aalborg Universitetsforlag.

Borgnakke, Karen, 1982: Om uddannelsesanalyser, kønsspecifikke træk og den mandsdominerede universitetsverden, i: Nyt om uddannelsesforskning nr. 4.

Borgnakke, Karen 1984 b: Med det uddannelsesmæssige efterslæb som forudsætning, paper, AUC

Borgnakke, Karen, 1987 a : Om kvinders uddannelses- og læringsstrategier, i Nordisk Pedagogik nr 1.

Borgnakke, Karen, 1987: Den dobbelte negation, i: Pædagogik med røde strømper, Danmarks Lærerhøjskole.

Borgnakke, Karen, 1988: Kvindepædagogik - alternativ pædagogik? , Kvindepædagogik?, Arbejdsdirektoratet.

Borgnakke, Karen, 1989: Lærerfunktioner - i en erfarings- og kønsbevidst pædagogisk praksis?, i Unge Pædagoger nr. 8.

Borgnakke og Christiansen (red.), 1990. Projektkatalog om forskning i: Pædagogik og køn, Forum for Kvindeforskning, Danmarks Lærerhøjskole.

Borgnakke, K. 1996a: "Gender, Educational Theory and Educational Research", Theoretical Issues in Adult Education, Salling Olesen og Rasmussen (Eds.) Roskilde University Press, p. 137 - 155.

Borgnakke, K. 1996b. I hvis billede? Kønsspørgsmålets hvordan, kap. 21 *Pædagogisk feltforskning* (bd.1). København, Akademisk forlag.

Borgnakke, K. 2005. I hvis billede skal udviklingen ses?, kapitel 5, *Læringsdiskurser og praktikker*. Akademisk Forlag

Borgnakke, K. 2006. Professionaliseringens kønsdiskurs, *Nordisk Pedagogik*.

Borgnakke, K. og P. H. Raae.2004. Professionaliseringsgevinsten - lærerprofessionalisering gennem forsøg og udviklingsarbejde, *De Professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelse*, K.

Bovin, Birgitte, 1984: Voksenuddannelse - en undersøgelse af rekrutteringen til de amtskommunale enkeltfagskurser 1981-82, AKF.

Bovin, Birgitte, 1988: Hvad statistikken viser om nødvendigheden af en kvindepædagogik, i

Kvindepædagogik?, Arbejdsdirektoratet.

Dale, Erling Lars, 1987: Opdragelse fri fra "mor" og "far". Oslo, Gyldendal.

Ericsson, C. (red), 1993: Genus i historisk forskning, Studentlitteratur

Forfatterkollektiv, 1991: Helhedskolen, Projekt Helhedsskolen, Danmarks Lærerhøjskole.

Forfatterkollektiv, 1992: Læringsmiljø og helhed, udviklingsarbejder om Helhedsskolen, Projekt Helhedsskolen, Danmarks Lærerhøjskole 1992.

Frimodt-Møller, Inger og Anette Steen Pedersen, 1984: Piger i gymnasiet, arbejdsformer og udviklingsmuligheder, i: Kontext nr 47, Politisk revy.

Frimodt-Møller, Inger, 1988: Gymnasiet og pigerne, i: Unge Pædagoger nr. 6.

Frimodt-Møller og Inge Heise, 1988: Kønsspecifik didaktik med særligt henblik på pigerne i gymnasiet, i: Unge Pædagoger nr.6.

Habermas, Jürgen, 1981: Theorie des Kommunikativen Handelns, Bind 1 og 2, Frankfurt Suhrkamp.

Henriksen, Spæt og Ellen Nørgaard, 1983: Vanløsedagbogen - en reformpædagogisk praksis, Gyldendals pædagogiske bibliotek.

Henriksen, Spæt og Ellen Nørgaard, 1985: Børnenes skole - en skolekritik i historisk perspektiv, Gyldendal.

Hilden, A. og A-M. Kruse (red.), 1989: Pigernes skole, Klim.

Hirdman, Y. : Genussystemet - reflexioner kring kvinnors sociale underordning, i:

Kvinnovetenskapelit tidsskrift nr. 3/ 1988

Hjort, Katrin, 1984: Pigeopædagogik?, Gyldendal.

Hjort, Katrin, 1990: Spejlbilleder af de voksnes køn, i: Skolen er køn, Ligestillingsrådet i Danmark.

Jonasdottir, Anna G: Patriarkat, marxism och tvåsystemteori, Häftan för Kritiska Studier

Illeris, Knud og Birgitte Simonsen, 1989: De skæve køn 1 og 2, Unge pædagoger.

Illich, Ivann, 1986: Køn - til en historisk kritik af ligheden, Tiderne skifter.

Imsen, Gunn, 1988: Maskuliniteten i Skolekulturen, i: Pige og dreng - på lige fod, Nordisk Ministerråd og Ligestillingsrådet i Danmark.

Imsen, Gunn, 1992: Praktisert av kvinner, formulert av menn. Om forståelser av kjønn i pedagogikkfaget, i: Forståelser av kjønn, Taksdal og Widerberg (red.), Gyldendal.

Kristiansen, Marianne, 1980: De stille piger, i: Kontext nr. 40.

Koch, Ulla m.fl. (red.), 1989: Køn og videnskab, Aalborg Universitetsforlag.

Kolmos, A, 1989: Køn og viden i ingeniøruddannelserne, AUC institut for Samfundsudvikling og

Planlægning skr.ser. nr. 28.

Kruchov, C. : Produktionsspil i folkeskolen

Kruse, Anne-Mette, 1990: Kønsadskilt undervisning som kønsbevidst pædagogik, i: Skolen er køn, Ligestillingsrådet i Danmark.

Kønsroller og uddannelse, 1978: Første redegørelse fra ministerielt udvalg vedr. kønsroller og uddannelse.
Lading, A. 1943: Kvindens stilling i det danske samfund, København, Det danske selskab

Ligestilling på Universitetet, 1988: Høring, Rapport, Ligestillingsudvalget ved Københavns Universitet.

Nielsen, Harriet Bjerrum, Kirsten Larsen, 1985: Piger og drenge i klasseoffentligheden, Pædagogisk Forskningsinstitut, Rap.nr.2, Oslo Universitet.

Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg, 1989: Historien om jenter og gutter, Universitetsforlaget.

Nordisk pedagogik, 1987. Tema: Uddannelse og kvinders livsløb, nr. 1.

Nørgaard, Ellen, 1977: Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse af reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden. Gyldendals pædagogiske bibliotek.

Nørgaard, Ellen, 1989: Ligestilling, ligeværd og den såkaldte kvindeligheds nødvendighed, i: Ligestilling i skolen, Kroghs forlag.

Olesen, Henning Salling og Anette Ramsøe, 1989: P 47. Forsøg med en et-årig arbejdsmarkeds-uddannelse for kvinder, EVU-skriftserie 1, RUC.

Olesen, Henning Salling og Anette Ramsøe, 1991: Hvad der er godt for kvinder er godt for AMU, EVU-gruppen, RUC.

Pedersen, Anette Steen og Inger Frimodt-Møller, 1983 : Piger i gymnasiet og på HF - overlevelse eller frigørelse ?, forlaget Emmeline

Prokop, Ulrike, 1978: Kvindelig livssammenhæng, GMT.

Reisby, Kirsten, 1989: At være lige er ikke at være ens - om ligestilling og ligeværd i skolen, i Ligestilling i skolen, Kroghs forlag.

Reisby, Kirsten, 1991: Educational research in Denmark - Status and perspectives, i: Nordisk Pedagogik nr. 1.

Steen Pedersen, Anette og Inger Frimodt - Møller (red.), 1983: Piger I gymnasiet og HF - overlevelse eller frigørelse, Emmeline.

Taksdal, A. og K. Widerberg(red.), 1992: Forståelser av kjønn, Gyldendal.

Ve, H. 1983: Likhetsidealer i velferdsstatens skole, i: Utdanning og likhetsidealer, Haavelsrud og Hartvigsen (red.) Aschehoug.

Ve, Hildur, 1987: Rasjonalitetsbegreper, i: Nordisk Pedagogik 1

Ve, Hildur, 1991: Likestilling, nye læresituasjoner og nye kunnskaper, i: Nye kvinner-nye menn, Haukaa (red.), ad Notam.

Ve, Hildur, 1992: Sociologi og forståelse av kjønn, i Forståelser av kjønn, Taksdal og Widerberg (red.), ad Notam.

Ve, Hildur, 1992: Aktionsforskning som metod i jämställdhetsprojekt i skolan, i Kvinnoveten-skaplig, Tidskrift nr. 3.

Wernersson, Inga, 1990: En likeværdig skole for begge køn - set med svenske øjne. Refleksioner på baggrund af en forskningsoversigt, i: Skolen er køn, Ligestillingsrådet i Danmark.

Wetterberg, C 1992: Från patriarkat til genussystem - och vad kommer sedan, i Kvinnovetenskapelit tidsskrift, nr. 3/1992